

AS REDES SOCIAIS DAS CRIANÇAS COM INCAPACIDADES EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS

Joana Botto Barros Leite de Sampaio

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Precoce
junho de 2013 - versão final



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Precoce

**AS REDES SOCIAIS DAS CRIANÇAS COM INCAPACIDADES EM CONTEXTOS
PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS**

Autora: **Joana Botto Barros Leite de Sampaio**

Orientadora: **Professora Doutora Cecília Aguiar**

Junho de 2013

Agradecimentos

Muito obrigado a todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível!

À Professora Doutora Cecília Aguiar por ter acreditado em mim e ter aceite ser minha orientadora. Pelos conhecimentos que partilhou comigo, pelas sugestões dadas sempre com tanta clareza e também com tanta subtileza, envolvendo-me sempre nas decisões, pelo seu apoio incondicional, pelos incentivos constantes e por todos os bocadinhos de tempo que encontrou para mim dentro do seu tempo tão preenchido.

Às Educadoras e às Direções dos Agrupamentos de Escolas que aceitaram colaborar e permitiram que este estudo se realizasse.

Aos meus Pais com quem contei sempre ao longo do meu percurso de vida e que me incentivam sempre a ir mais além.

Ao Tiago por estar presente e por me acompanhar ao longo deste Projeto.

E à Madalena que entrou na minha vida e com quem inicio agora um novo Projeto.

Obrigada!

Resumo

Nos jardins de infância as crianças têm oportunidade de desenvolver a sua participação social, ou seja, interagirem positivamente com os seus pares, estabelecerem relações de amizade e construir redes sociais com o grupo de pares (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Contudo, a investigação sugere que, comparativamente com as crianças que apresentam desenvolvimento típico, as crianças com incapacidades manifestam dificuldade em estabelecer relações interpessoais com as outras crianças, evidenciando uma participação social menor, interações sociais com menos qualidade e redes sociais mais pequenas, desempenhando frequentemente papéis subordinados, durante a interação com os seus pares (Aguar, Moiteiro, & Pimentel, 2011).

Este estudo teve como finalidade investigar as características das redes sociais que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares em contexto de sala de educação de infância inclusiva e averiguar em que medida o apoio do educador está associado à participação das crianças com incapacidades nas brincadeiras com as outras crianças da mesma sala que fazem parte da sua rede social. Participaram neste estudo 60 crianças com incapacidades e 60 crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentavam salas de educação pré-escolar inclusivas, do distrito de Lisboa, assim como os respetivos educadores. De acordo com os resultados obtidos, não se encontraram diferenças no tamanho das redes sociais estabelecidas por crianças com e sem incapacidades, mas encontraram-se diferenças relativamente a dimensões específicas das experiências sociais no decurso das brincadeiras com as outras crianças da rede de pares (e.g., tempo de brincadeira juntas). Os resultados revelaram ainda que as educadoras de infância proporcionam mais apoio às díades que incluem uma criança com incapacidades do que às díades de crianças sem incapacidades e que esse apoio aumenta quando aumentam os conflitos entre as crianças. Contudo, a frequência deste apoio não está associada ao grau de incapacidade da criança, nem à sua idade. Este trabalho contribui para o conhecimento sobre as redes sociais das crianças com incapacidades, permitindo identificar prioridades de intervenção no sentido de promover a inclusão social em contextos pré-escolares.

Palavras-chave

Redes sociais, participação social, crianças com incapacidades, inclusão.

Abstract

In early childhood education settings children have the opportunity to develop their social participation, meaning that they can interact positively with their peers, establish friendships, and build social networks with the peer group (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). However, research suggests that, compared with children with typical development, children with disabilities manifest difficulty in establishing interpersonal relationships with other children, showing lower social participation, social interactions with less quality and smaller social networks, often playing subordinate roles when interacting with peers (Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2011).

This study aimed to investigate the characteristics of the social networks that children with disabilities establish with their peers in the context of early childhood inclusive education settings and to what extent teacher's support is associated with the participation of children with disabilities in play with other children that belong to their social network. Participated in this study 60 children with disabilities and 60 typically developing children, aged between 3 and 6 years, who attended inclusive preschool education, in the district of Lisbon, as well as their teachers. According to our findings, there were no differences in the size of the social networks established by children with and without disabilities, but differences were found in relation to specific dimensions of the social experiences with other children of the peer network (e.g., duration of playtime together). The results also revealed that preschool teachers provide more support to dyads that include a child with disabilities than to dyads of children without disabilities and that such support increases as conflicts between children also increase. However, the frequency of this support is not related to children's degree of disability or their age. This work contributes with more knowledge about the social networks of children with disabilities, allowing the identification of priorities for intervention in order to promote social inclusion in preschool contexts.

Keywords

Social networks, social participation, children with disabilities, inclusion.

Índice Geral

I – INTRODUÇÃO.....	1
Enquadramento Conceptual e Considerações Introdutórias.....	1
II - DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO PERÍODO	
PRÉ-ESCOLAR	7
1. A Participação Social em Contexto Pré-Escolar	7
1.1. Interação e competência social.....	11
1.2. Relacionamentos sociais e relações de amizade.....	13
1.3. Redes sociais.....	15
2. A Participação Social das Crianças com Incapacidades, em Contextos	
Pré-Escolares	20
III – ENQUADRAMENTO, OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	34
IV – MÉTODO.....	36
1. Participantes.....	36
1.1. Salas de jardins de infância.....	36
1.2. Crianças com incapacidades.....	37
1.3. Crianças com desenvolvimento típico.....	38
1.4. Educadoras.....	38
2. Instrumentos.....	39
2.1. Questionário dirigido às educadoras.....	39
2.2. Índice de Capacidades (<i>The Abilities Index</i>).....	40
2.3. Sistema de Avaliação da Competência Social (<i>Social Skills Rating System</i>)	42
2.4. Questionário de Redes Sociais (<i>Teacher Social Network Questionnaire</i>)..	44
3. Procedimento.....	46
3.1. Recolha dos dados.....	46
3.2. Análise dos dados.....	47
V – RESULTADOS.....	48
1. Resultados descritivos.....	48
2. Comparações entre crianças com incapacidades e crianças com	
desenvolvimento típico.....	51

3. Tamanho das redes sociais em função do género das crianças com incapacidades	53
4. Correlações entre variáveis.....	54
VI – DISCUSSÃO.....	56
Considerações finais.....	61
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS.....	80
ANEXO A: Questionários aos Educadores.....	81
ANEXO B: Índice de Capacidades.....	84
ANEXO C: Questionário de Competências Sociais.....	86
ANEXO D: Questionário de Redes Sociais.....	89

Índice de Quadros

Quadro 1. Definição dos domínios e ponderação atribuída a cada subdomínio do Índice de Capacidades	41
Quadro 2. Escalas e itens do SSRS.....	43
Quadro 3. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados relativos às características das crianças com e sem incapacidades, suas redes sociais, qualidade da brincadeira e intervenção da educadora.....	49
Quadro 4. Percentagem das díades de crianças com e sem incapacidades em função do controlo da brincadeira e do nível de excitação.....	51
Quadro 5. Tamanho médio da rede social da criança com incapacidades em função do seu género.....	53
Quadro 6. Coeficientes <i>rho</i> de Spearman entre as características da criança com incapacidades e o apoio prestado pela educadora à brincadeira.....	54
Quadro 7. Coeficientes <i>rho</i> de Spearman entre a qualidade da brincadeira das crianças com incapacidades e o apoio prestado pela educadora à brincadeira.....	55
Quadro 8. Coeficientes <i>rho</i> de Spearman entre a qualidade da brincadeira das crianças e o apoio prestado pela educadora à brincadeira.....	55

Índice de Figuras

Figura 1. Frequência dos graus de severidade das incapacidades das crianças em função dos itens do Índice de Capacidades.....	37
Figura 2. Número de parceiros de brincadeira das crianças com e sem incapacidades.....	48

I – INTRODUÇÃO

Enquadramento Conceptual e Considerações Introdutórias

De acordo com o modelo bioecológico, o desenvolvimento humano é um processo complexo e dinâmico envolvendo a evolução das características biológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos, integrados nos seus contextos e em interação com estes, ao longo do seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ou seja, segundo esta perspetiva holística e sistémica, o desenvolvimento constitui simultaneamente um processo e um produto, decorrendo de forma continuada ao longo de toda a vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1977). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), o desenvolvimento humano é influenciado por quatro componentes: (1) o *processo* que desempenha um papel central e inclui a relação dinâmica e bidirecional entre o indivíduo e o seu ambiente externo; (2) a *pessoa*, englobando as suas características biológicas, psicológicas e comportamentais; (3) o *contexto*, compreendendo um conjunto ecológico de níveis ou sistemas interrelacionados que vão desde os cenários imediatos (microssistema) em que a pessoa vive e das relações entre esses cenários (mesosistema) até aos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem (exossistema e macrossistema); (4) o *tempo*, que contempla não só a idade cronológica do indivíduo, como também o tempo social e histórico.

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspetiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam *processos proximais*, que constituem o motor do desenvolvimento.

A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspetiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem

socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia. Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: *processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade*.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990 Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam

grande parte dos seus dias em interacção com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000).

Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos

valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.
(p. 2)

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “*uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem*” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998).

Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas no mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças

da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, & Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos e competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Deste modo, dada a importância das interações com os pares para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo de qualquer criança e a pouca investigação feita em Portugal sobre os relacionamentos e redes sociais das crianças em contexto pré-escolar, em particular no caso das crianças com incapacidades ou atrasos graves de desenvolvimento, cremos que mais conhecimento e informação poderão contribuir para melhorar as práticas dos educadores e a ecologia social das salas de educação pré-escolar inclusivas, de forma a contribuir para aumentar e melhorar a participação social das crianças com incapacidades. A escolha desta faixa etária afigura-se-nos também pertinente devido ao facto de ser uma idade em que decorrem grandes mudanças desenvolvimentais pelo que, tendo presente a bidirecionalidade das interações criança-contexto (Bronfenbrenner & Morris, 2006), quanto mais cedo ocorrer o apoio à criança com incapacidades e sua família, mais possibilidades teremos de conseguir ajudá-la a potencializar as suas forças e recursos e a desenvolver meios para superar as suas dificuldades e “*minimizar a trajetória negativa da incapacidade*” (Frankel et al., 2010, p. 5).

Assim, este trabalho replica parcialmente um estudo sobre as redes sociais das crianças com síndrome de Down realizado por Guralnick, Connor e Johnson (2011b), tendo como objetivos gerais (1) investigar as características das redes sociais que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares em contexto de sala de educação de infância inclusiva, e (2) determinar em que medida o apoio do educador está associado à participação das crianças com incapacidades, no jogo com as outras crianças, da mesma sala, que fazem parte da sua rede social.

O presente trabalho está organizado em duas partes. A primeira parte inclui o presente capítulo introdutório (capítulo I) ao qual se segue uma revisão da literatura,

sendo apresentados, de modo breve, os conteúdos teóricos e os estudos empíricos que se consideraram pertinentes para o enquadramento dos objetivos do estudo. Esta revisão teórica é constituída pelo capítulo II. Na primeira parte deste capítulo, definimos o conceito de participação social, apresentamos os vários níveis em que essa participação social pode decorrer em contexto pré-escolar, assim como a importância das experiências sociais com os pares e a importância do jogo para o desenvolvimento social das crianças. Na segunda parte do capítulo II, é analisada a participação social das crianças com incapacidades, em contexto pré-escolar inclusivo.

A segunda parte deste trabalho é constituída pelos capítulos III, IV, V e VI. Nos capítulos III e IV descrevemos a investigação empírica. No capítulo III, são apresentados os objetivos específicos e as hipóteses de investigação e, no capítulo IV, as opções adotadas relativamente à seleção e definição da amostra, assim como as características dos participantes, dos instrumentos utilizados na recolha de dados e dos procedimentos utilizados, assim como, os testes de análise estatística utilizados. A apresentação dos resultados obtidos é realizada no capítulo V, englobando os resultados descritivos e as associações entre as variáveis em estudo, de modo a dar resposta às hipóteses de investigação. No capítulo VI, procede-se à discussão global dos resultados obtidos e das suas implicações, com base nas hipóteses de investigação formuladas e na revisão de literatura realizada. São ainda discutidas as limitações do presente estudo e as implicações dos resultados encontrados para a melhoria das práticas inclusivas.

II - DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

1. A Participação Social em Contexto Pré-Escolar

Como é sabido, o primeiro contexto de socialização da criança é a família, sendo aquele que a influencia de forma mais continuada (Parke & Buriel, 1998). Além de constituir o contexto de garantia das condições básicas de vida e de suporte emocional da criança, é na família, e em particular no contacto com os pais, que a criança vai viver as suas primeiras experiências sociais e começar a adquirir habilidades sociais eficazes, entendidas como os comportamentos específicos que devem ser evidenciados para desempenhar de forma competente uma dada tarefa social (MacFall, 1982; Rubin et al., 2006). Neste sentido, os pais utilizam diversas estratégias - práticas educativas - com o objetivo de promover a socialização dos seus filhos (Darling & Steinberg, 1993).

De entre as várias características da interação pais-filhos, Guralnick (1999a) salienta a importância da sensibilidade e contingência das práticas educativas parentais, associando-as claramente às competências sociais e intelectuais da criança. A contingência consiste no facto de *“os pais comportarem-se efetiva e consistentemente no sentido de reduzir comportamentos inadequados e hostis, e de estimular a ocorrência de comportamentos socialmente adequados”* (Alvarenga & Piccinini, 2009, p. 192). No entanto, para além das práticas educativas utilizadas é determinante o clima emocional no qual essas práticas são expressas (Darling & Steinberg, 1993; Spera, 2005). Ou seja, durante este processo de socialização primário, devem estar também presentes, durante a relação com a criança, a demonstração de afeto, entusiasmo e atenção à criança (Guralnick, 1999a) e o envolvimento parental, ou seja, a realização de atividades em conjunto envolvendo trocas positivas entre pais e filhos (Alvarenga & Piccinini, 2009). Assim, crescendo num ambiente familiar contingente e afetivo, a criança aprenderá a distinguir quais os comportamentos que conduzem a repreensão ou conflito e quais os que originam encorajamento ou manifestações de afeto, e desenvolverá as suas habilidades sociais de forma positiva, fator essencial para conseguir estabelecer interações positivas com os pares, conducentes a relações de amizade com estes e à constituição de redes sociais. De facto, vários estudos (e.g., Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001; Waters &

Sroufe, 1983) têm revelado que as crianças com maior ligação afetiva aos pais interagem de modo mais positivo e confiante, quer com outros adultos, quer com os seus pares, enquanto as crianças que apresentam uma menor ligação afetiva revelam tendência para estabelecer relações conflituosas tanto com adultos como com pares.

Contudo, embora os pais continuem a ser figuras centrais na sua vida, as crianças, à medida que crescem, vão dando cada vez mais importância às interações com os seus pares (Fabes, Martin, & Hanish, 2009; Ramani, Brownell, & Campbell, 2010; Rubin et al., 2006). Assim sendo, os jardins de infância constituem contextos privilegiados em que as crianças têm oportunidade de desenvolver a sua participação social, ou seja, interagirem positivamente com os seus pares, estabelecerem relações de amizade e construir redes sociais com o grupo (Martin, Fabes, Hanish, & Hollenstein, 2006; Rubin et al., 2006; Vygotsky, 1978).

Em Portugal, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (artigo 2º, p. 670)

Os princípios e os objectivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho n.º 5220/97) que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Deste modo, enquanto quadro de referência para todos os educadores, tal como já enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, também as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, apontando como objetivos gerais pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*

- i) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- j) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (p. 9378)*

Assim, de acordo os referidos normativos, a ação pedagógica dos educadores deve ser orientada para a criação de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças do grupo, tendo em conta quer as características do grupo, quer as características individuais, no respeito pelas diferenças, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como a possibilidade de participação plena nos seus diversos contextos de vida.

Parten (1932) descreve seis categorias de participação social apresentadas pelas crianças entre os 2 e os 5 anos, distribuídas por três níveis de desenvolvimento social com grau de complexidade crescente. O primeiro nível corresponde aos comportamentos não sociais, incluindo o comportamento desocupado (i.e., ausência de foco ou interesse), o jogo solitário (i.e., a criança brinca sozinha, afastada dos outros, quer em termos de distância, quer de orientação ou atenção) e comportamento de observação (i.e., a criança observa as outras a brincar, mas não participa na atividade). O segundo nível é constituído por um comportamento semi-social: o jogo paralelo (i.e., a criança brinca ao lado das outras crianças, mas não com elas). O terceiro nível respeita aos comportamentos socialmente interativos e inclui o jogo associativo (i.e., a criança brinca com as outras crianças, partilhando com elas os mesmos materiais) e o jogo cooperativo (i.e., a criança envolve-se em interações bem coordenadas com as outras crianças, tendo um objetivo comum e atuando de forma complementar, dividindo tarefas).

Embora estas categorias tenham complexidade crescente, não constituem uma progressão desenvolvimental crescente, desde o nível inferior de comportamento não social até ao nível superior de comportamento socialmente interativo, como Parten (1932) considerou. Vários estudos (Howes, 1983; Howes & Matheson, 1992; Rubin et al., 2006) vieram mostrar que, por um lado, as categorias menos complexas não desaparecem à medida que a criança cresce e, por outro lado, as crianças não seguem necessariamente esta sequência hierárquica. De facto, embora entre os 3 e 5 anos de idade se verifique uma diminuição generalizada do comportamento desocupado, de observação e de jogo paralelo e um aumento das interações sociais, primeiro diádicas e depois em grupo, todos estes tipos de comportamento coexistem, com frequência variável, ao longo do dia, em crianças de todas as idades, estando mais relacionados

com o tipo de atividade desenvolvida do que com a idade da criança (Rubin, Watson, & Jambor, 1978). Nas suas observações, Rubin et al. (1978) verificaram que as crianças passam frequentemente de uma categoria de participação social para outra, ao longo de um dia normal de brincadeira, e mesmo as crianças de 5 anos podem ocupar mais tempo a brincar sozinhas, ou junto das outras em jogo paralelo, do que em interação. Especificamente, o jogo paralelo não diminui com a idade, permanecendo como a forma dominante de brincadeira para as crianças do pré-escolar entre os 4 e 5 anos, como verificaram Robinson, Anderson, Porter, Hart e Wouden-Miller (2003). Os estudos realizados por estes investigadores mostraram que as crianças usavam, frequentemente e de forma sequencial, comportamentos correspondentes às categorias menos complexas de participação social de Parten (1932), como estratégias sociais para tentar entrar numa atividade de jogo já em curso. Ou seja, começavam por aproximar-se e observar a brincadeira, seguindo-se a adoção de um comportamento de jogo paralelo junto de potenciais jogadores, evoluindo depois para uma situação de diálogo com as crianças envolvidas na brincadeira sobre o desenvolvimento desta e, finalmente, conseguindo, ou não, a entrada na atividade e o envolvimento na situação de jogo em grupo (associativo ou cooperativo). Ou seja, o jogo paralelo funciona como uma “ponte” (Bakeman & Brownler, 1980; Robinson et al., 2003) entre as atividades solitárias e as atividades sociais. Note-se, contudo, que a frequência e idade de emergência das formas de interação socialmente mais complexas, ou seja, jogo associativo e jogo cooperativo, são fortes preditores da competência social da criança com os seus pares (Howes & Matheson, 1992).

Na opinião de Guralnick (1992), a entrada com sucesso numa atividade já em curso é uma das tarefas desenvolvimentais mais difíceis e importantes que as crianças enfrentam. As crianças que conseguem realizar com sucesso esta tarefa desenvolvimental têm mais probabilidades de desenvolver autocontrolo e empatia pelo outro (Vygotsky, 1978, 1998) e evoluir para a construção de relacionamentos positivos e de amizade com os seus pares (Rubin et al., 2006).

1.1. Interação e competência social

A interação social constitui o primeiro nível das experiências sociais com os pares e integra as trocas comunicacionais que ocorrem, bidirecionalmente, entre dois indivíduos em situação social (Rubin et al., 2006). Para muitas crianças, as brincadeiras com os irmãos e as crianças da vizinhança constituem os primeiros contextos de interação social com os pares em que a criança pode utilizar e melhorar as suas habilidades sociais (Lemos & Meneses, 2002) e alargar o seu repertório. Estas experiências de interação social permitem que esta comece a aprender a confrontar-se com outros interesses e necessidades, bem como a controlar as suas emoções e a ganhar autonomia.

Contudo, numa perspetiva ecológica, as habilidades sociais apresentam uma especificidade situacional que não pode ser ignorada, uma vez que são adquiridas em contexto. Ao entrar no jardim de infância, a criança vai recorrer ao repertório de habilidades sociais que construiu, mas estas nem sempre se vão mostrar adequadas nas diversas situações que podem ocorrer neste novo contexto, nem podem ser utilizadas indiferenciadamente com as outras crianças da sala. De facto, as habilidades sociais, necessárias para a criança manter interações sociais positivas em contexto de jardim de infância, podem diferir consideravelmente das que aplica com sucesso num contexto familiar ou de vizinhança próxima (Sheridan et al., 2003). Para a interação social, a criança não traz apenas um conjunto de habilidades sociais. Traz também as suas características individuais, o que inclui o seu temperamento, as capacidades biológicas, o género e as experiências sociais anteriores (Rubin et al., 2006), desenvolvidas dentro do seu grupo familiar, com uma trajectória social e uma dinâmica interactiva próprias, constituindo um sistema permeável a influências do mundo exterior, com o qual organiza as relações de uma forma que é única para cada família. Mas, como Sheridan et al. (2003) chamam a atenção, *“as percepções, conhecimentos e comportamentos mais importantes para que se considere que as crianças possuem habilidades sociais, não são universais”* (p. 286), pois o modo como cada família se estrutura e funciona é afetado pelo seu contexto cultural e histórico. Ou seja, ao mesmo comportamento podem ser dados diferentes significados em diferentes contextos sociais (Bronfenbrenner, 1977) e a mesma criança, socialmente competente no seu contexto familiar, pode ser considerada incompetente noutro contexto, dependendo do

ajustamento entre os desafios ambientais que lhe são colocados e os recursos que possui para lidar com esses desafios.

Deste modo, em contexto de jardim de infância, a criança enfrenta uma importante tarefa social que consiste em aprender a coordenar as regras sociais, crenças e valores aprendidos com os adultos significativos e pares do seu contexto familiar e vizinhança próxima, com as exigências sociocomportamentais do novo contexto social. Esta tarefa desenvolvimental de ajustamento e harmonização tem que processar-se a nível da aprendizagem sociocomportamental relativa à interação social, o que envolve processos de regulação emocional e compreensão partilhada, mas também a um nível dos processos sociocognitivos superiores, essenciais para o sucesso das interações sociais, contribuindo para a aquisição da competência social (Gallagher, Dadisman, Farmer, Huss, & Hutchins, 2007).

Segundo Guralnick (1993), são os processos sociocognitivos que possibilitam que, face a cada situação, a criança seja capaz de pensar sobre as interações sociais que está a experienciar e seleccionar as estratégias sociais a utilizar. De facto, para que a criança manifeste habilidades sociais é necessário não só que possua um conjunto de comportamentos sociais a que é capaz de aceder em várias situações sociais, mas também que saiba seleccioná-los e utilizá-los de um modo que seja aceite pelos outros que se movem nos mesmos contextos sociais (Sheridan & Walker, 1999). Em contexto pré-escolar esta tarefa exige que a criança seja capaz de realizar ajustamentos, quer ao nível das interações verticais com os educadores, quer a nível das interações horizontais com os seus pares (Ashiabi, 2007). Naturalmente, estes processos sofrem influência e são delimitados pelo perfil geral de desenvolvimento de cada criança, o que envolve conjuntamente os domínios cognitivo, afetivo, motor e da linguagem.

Deste modo, a competência social é um constructo mais abrangente e complexo do que a manifestação de habilidades sociais, englobando não só a compreensão e utilização de habilidades sociais, mas também o comportamento e a aceitação social (Lemos & Meneses, 2002). Guralnick (1990, 1999a) define a competência social como a capacidade da criança para seleccionar e atingir, de forma apropriada e com sucesso, os seus objetivos sociais. De acordo com Guralnick (2010), a competência social da criança manifesta-se através do uso regular de estratégias apropriadas no sentido de atingir três objetivos fundamentais: (1) entrar para o grupo de pares, (2) resolver conflitos e (3) manter uma atividade de jogo. Durante o período pré-escolar, a aquisição das competências necessárias para manter uma atividade de jogo interativa e recíproca,

constitui uma tarefa desenvolvimental fundamental. De acordo com Fabes et al. (2009), *“tais competências incluem a expressão de afeto positivo (e.g., sorrindo), tomar atenção e responder ao parceiro de jogo, agir de forma pro-social (e.g., cooperando, compartilhando), ser agradável e condescendente, e controlar as tomadas de vez ao longo da sequência de jogo”* (p. 47).

Segundo Caldarella e Merrell (1997), as competências sociais mais valorizadas em contexto pré-escolar, e também escolar, podem ser agrupadas em cinco categorias de comportamentos: (1) relação com os pares (e.g., cumprimentar, emprestar, oferecer ajuda, elogiar), (2) autocontrole (e.g., obedecer a regras, controlar as emoções, negociar, lidar com críticas), (3) ajustamento (e.g., atender a pedidos, respeitar limites, seguir regras e instruções, comportar-se de acordo com o esperado), (4) assertividade (e.g., responder a cumprimentos, iniciar conversação, aceitar e recusar convites) e (5) habilidades sociais académicas (e.g., realizar a tarefa autonomamente, seguir as orientações do professor, saber tirar dúvidas ou colocar questões).

A interação da criança com os pares providencia um espaço de aprendizagem de papéis, desenvolvimento cognitivo e moral, aquisição de habilidades sociais e domínio de impulsos agressivos, constituindo uma parte necessária da socialização na infância (Kendal & Morison, 1983; Strain, Kerr, & Ragland, 1981), afetando a construção do autoconceito da criança e os seus comportamentos futuros face aos outros (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008).

1.2. Relacionamentos sociais e relações de amizade

De acordo com Rubin et al. (2006), as interações da criança aumentam de frequência e complexidade no período compreendido entre os 2 e os 5 anos de idade, podendo variar em natureza e tipo (Parten, 1932), assim como na duração e no tom (Fabes et al., 2009). Quando, durante as interações sociais, as crianças manifestam preferências por alguns dos seus pares (Hay, Caplan, & Nash, 2009), as interações com estes podem evoluir para níveis mais complexos de participação social, como os relacionamentos sociais e as relações de amizade (Rubin et al., 2006).

Os relacionamentos sociais estabelecem-se quando uma criança desenvolve com os seus pares múltiplas e recorrentes experiências de interação social e, a partir destas, constrói um conjunto de significados, expectativas e emoções, com a atribuição de papéis e estados mentais, a si e aos outros, a partir da interpretação dos vários

comportamentos, expressões faciais, movimentos e verbalizações (Ashiabi, 2007; Bredekamp & Coople, 1997; Pruitt, 1998). Estas interações interpessoais repetidas desenvolvem-se principalmente em situação de brincadeira ou jogo (Coplan & Arbeau, 2009), com especial relevância para o jogo de “faz de conta” (Piaget, 1971; Schaffer, 1996; Vygotsky, 1984). A criança utiliza este tipo de brincadeira para imitar, repetir, desenvolver e partilhar temas sociais provenientes dos seus contextos de vida quotidianos (e.g., a mãe que leva o filho a passear, a preparação das refeições, a ida às compras). Tem, assim, diversas oportunidades para aprender a negociar com os seus pares, assumir diferentes papéis com significado dentro do seu contexto cultural, desenvolver a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro (Bredekamp & Coople, 1997; Rosen, 1974). Através do jogo, particularmente da negociação das regras e papéis, a criança também desenvolve a linguagem, essencial para contar histórias e descrever o que a rodeia, assim como para falar, quer dos seus desejos e estados emocionais, quer dos dos outros (Lindsey & Colwell, 2003). Deste modo, ao mesmo tempo que a criança desenvolve a capacidade cognitiva de representação, vai construindo uma representação interna dos seus relacionamentos (Rubin et al., 2006).

As relações de amizade constituem uma forma de relacionamento mais exigente, na medida em que, para além de envolverem “*os significados, expectativas e emoções que resultam de uma sucessão de interações entre dois indivíduos que se conhecem*” (Rubin et al., 2006, p. 577), característicos do relacionamento social, exigem, também, que esteja presente uma reciprocidade de afeto (Howes, 2009). A amizade na infância tem sido considerada um fator favorável à adaptação e desempenho escolares (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Ladd & Price, 1987) e ao desenvolvimento da competência social nas crianças (Howes, 1983; Newcomb & Bagwell, 1995, 1996), assim como um fator de promoção do bem-estar da criança (Ladd et al., 1996).

Quando ocorre uma relação de amizade entre duas crianças, verifica-se que essas crianças apresentam maior frequência de interações e verbalizações positivas mútuas, apresentam maior número de comportamentos pró-sociais recíprocos e revelam tendência para cooperar mais entre elas, do que com as outras crianças não envolvidas na relação (Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Guralnick, & Groom, 1988). Vandell e Mueller (1980) definem três comportamentos indicativos de uma relação de amizade entre crianças em idade pré-escolar: (1) preferência mútua entre as duas crianças, como parceiras de brincadeira; (2) interações sociais entre ambas, marcadas por partilha ou

manifestações positivas de afeto; e (3) frequente realização de atividades ou brincadeiras em conjunto.

Várias investigações (e.g., Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Hartup, 1996a; Newcomb & Bagwell, 1995, 1996), realizadas a fim de comparar as interações entre as crianças que são amigas e as que o não são, evidenciam que as crianças amigas apresentam maior número de interações sociais positivas uma com a outra (Masters & Furman, 1981), revelam mais complementaridade e afeto recíproco durante as interações sociais (Hartup, 1996b; Howes, 1983, 2009), brincam em conjunto de forma mais complexa do que com as outras, de quem não são amigas (Dunn et al., 2002; Hinde, Titmus, Easton, & Tamplin, 1985; Howes, 2009), são mais interativas e envolvem-se em mais conversas entre ambas (Newcomb & Brady, 1982) e revelam mais benefícios no seu desenvolvimento emocional e cognitivo (Azmitia & Montgomery, 1993; Hartup, 1996b; Kerns, 1996; Rose-Krasnor & Denham, 2009). Contudo, talvez devido ao maior tempo de permanência juntas (Hartup, 1989), as crianças que são amigas apresentam também maior número de comportamentos hostis mútuos (e.g., agressões e ameaças), assim como de reações hostis mútuas (e.g., rejeição e resistência) do que as crianças não-amigas (Hinde et al., 1985). No entanto, embora se verifique que têm mais conflitos com os amigos, do que com as outras crianças de quem não são amigas, estes conflitos são resolvidos de forma diferente (Hinde et al., 1985). De facto, quando existe amizade entre as crianças, estas mostram-se mais dispostas a negociar uma solução e, depois do conflito, permanecem fisicamente perto uma da outra e continuam a interagir entre elas (Azmitia & Montgomery, 1993; Fonzi, Schneider, Tani, & Tomada, 1997; Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Howes, 1983).

1.3. Redes sociais

Durante o período pré-escolar, a maioria das crianças estabelece relacionamentos cada vez mais numerosos e complexos com os seus pares, constituindo, o jardim de infância, um contexto privilegiado para o contacto entre uma grande diversidade de crianças, proporcionando a concretização de relações diádicas coesas (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001). Estas podem evoluir para formas mais complexas de relacionamento social como relações triádicas, formadas transitivamente a partir de amigos comuns (Hay et al., 2009; Ladd et al., 1996) e grupos ou redes sociais de pares (Hartup, 1996a; Kindermann & Gest, 2009). De acordo com Kinderman (1996), as

redes sociais de pares de uma criança constituem o conjunto de ligações com as outras crianças com quem ela tem uma interação mútua e voluntária durante mais tempo, com quem realiza frequentemente atividades e brincadeiras e com quem partilha materiais e/ou afeto. Segundo Gifford-Smith e Brownell (2003), os grupos sociais de pares das crianças em idade pré-escolar formam-se com base em diversos fatores mas estes investigadores apontam, como predominantes: a proximidade, a similaridade e a familiaridade.

A proximidade é um fator determinante uma vez que, tratando-se de crianças pequenas, estão sujeitas às oportunidades que os adultos lhes proporcionam para interagirem com outras crianças (Ladd & Golter, 1988). Deste modo, para estabelecer relacionamentos, as crianças em idade pré-escolar apenas têm disponíveis os pares com quem brincam mais frequentemente nos seus contextos sociais próximos, ou seja, crianças filhas de amigos dos pais, crianças da família próxima, crianças da vizinhança e as crianças que frequentam o mesmo jardim de infância.

O fator da similaridade começa a manifestar-se durante o período pré-escolar, tornando-se bastante visível por volta dos 4-5 anos de idade (Vaughn & Santos, 2009). De facto, com a entrada no jardim de infância, a criança vai ter oportunidade para interagir, diariamente e durante bastante tempo, com uma grande diversidade de crianças. Deste modo, na sua sala, em várias situações diferentes ao longo do dia, cada criança é exposta a diferentes tipos de comportamentos, atitudes, crenças e habilidades sociais. Neste contexto, a sala de educação pré-escolar constitui um grupo “obrigatório” (Kinderman & Gest, 2009), onde as experiências sociais desenvolvidas pelas crianças, em conjunto e de forma continuada, levam à criação de uma “cultura de pares”. Corsaro e Eder (1990) definem a cultura de pares como “*um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores, e interesses que as crianças concretizam e partilham na interação umas com as outras*” (p. 197), sendo, portanto, uma cultura que é construída e mantida totalmente pelas crianças. É dentro desta cultura de pares, formada na sala de jardim de infância e através das interações durante as situações de brincadeira/jogo com os pares, que as crianças vão começar a estabelecer relacionamentos qualitativamente diferenciados e progressivamente mais complexos, emergindo processos de afiliação seletiva. De facto, vários estudos (e.g., Haselager, Hartup, Van Lieshout, & Riksen-Walraven, 1998; Schneider, Wiener, & Murphy, 1994) evidenciam que a maioria das crianças em idade pré-escolar privilegia os relacionamentos e a amizade com outras crianças que são semelhantes a elas, principalmente no que respeita ao género,

interesses, personalidade e habilidades sociais (Barbu, 2009). Os estudos de LaFreniere, Strayer e Gauthier (1984) revelaram que as crianças com 2 anos já manifestam tendência para interagirem com pares do mesmo sexo e que esta tendência aumenta com a idade durante o período pré-escolar. Já a afiliação com pares da mesma idade, etnia ou outras características individuais como a aparência física, só começa a manifestar-se a partir da idade escolar, tornando-se mais relevante durante a adolescência (Vaughn & Santos, 2009).

O terceiro fator apontado por Gifford-Smith e Brownell (2003), o fator familiaridade, surge quando duas crianças que são colocadas no mesmo ambiente desconhecido, como é o caso da entrada na escola, estabelecem um relacionamento entre ambas apenas porque se reconhecem, por exemplo, como vizinhas do mesmo prédio ou do mesmo jardim de infância, embora anteriormente não interagissem e até possa não existir similaridade entre elas.

Embora estes três fatores possam estar presentes nos relacionamentos que formam uma rede social, a presença do fator similaridade origina que se formem, dentro da sala de educação pré-escolar, subgrupos ou redes sociais de pares onde são evidentes padrões de interação característicos que influenciam o processo de desenvolvimento e onde é possível identificar relações de amizade (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Nestes subgrupos que se constituem homofilicamente dentro do grande grupo de crianças da sala de educação pré-escolar, vão formar-se culturas de pares que diferem umas das outras, assim como da cultura do grande grupo. Cada uma dessas culturas força a criança a interagir de forma diferenciada com os pares conforme pertencem, ou não, à sua rede social, assim como a manter e a reproduzir a cultura do respetivo grupo.

De acordo com Denham, McKinley, Couchoud e Holt (1990), as crianças com 3 ou 4 anos já sabem dizer claramente quais os pares de quem gostam e quais os de quem não gostam. A personalidade e o comportamento de cada criança afetam o modo como os pares da sua rede social a aceitam e consideram, ou seja, condicionam o seu estatuto sociométrico relativamente ao seu grupo de pares (Kantor, Elgas, & Fernie, 1992). Este traduz o grau de popularidade da criança dentro do grupo de pares, ou seja, indica em que medida é que o grupo de pares gosta de uma criança e quer brincar com ela (Cillenssen & Bellmore, 2011). Quer a amizade, quer a popularidade, exercem influência relevante no ajustamento e desenvolvimento da criança (Nangle, Erdley, Newman, Mason, & Carpenter, 2003). No entanto, enquanto a amizade é um constructo diádico, a popularidade é um constructo unilateral resultante do modo como os pares do

grupo “percecionam” socialmente a criança (Buysse et al., 2002; Peceguina, Santos, & Daniel, 2008).

É possível definir cinco categorias relativas ao estatuto sociométrico da criança no seu grupo de pares, com base na combinação dos índices de aceitação e rejeição sociais e dos valores de preferência e de impacto sociais (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb, Bukowski, & Patee, 1993). O índice de aceitação social indica em que medida é que os pares gostam da criança, enquanto o índice de rejeição social indica em que medida é que os pares não gostam dessa criança, sendo calculados a partir do número de nomeações positivas e negativas, respetivamente. O valor de preferência social traduz o grau relativo de apreciação da criança pelos seus pares, sendo determinado pela diferença entre o número de nomeações positivas e negativas. O valor de impacto social corresponde ao grau de visibilidade da criança pelos pares do seu grupo, sendo obtido pela soma do número de nomeações positivas com as negativas. Deste modo, as crianças, relativamente ao seu estatuto sociométrico no grupo de pares, podem ser classificadas como populares, rejeitadas, controversas, intermédias e negligenciadas (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin et al., 2006).

As crianças populares apresentam altos índices de aceitação, preferência e impacto sociais, conjugados com um baixo índice de rejeição social, o que se traduz em elevada popularidade e prestígio dentro do grupo de pares (Doll, 1996; Ladd et al., 1996). A investigação sugere que são capazes de iniciar e manter relacionamentos positivos com os seus pares, assumindo facilmente a liderança. São consideradas, tanto por pares, como por educadores e observadores, como altamente sociáveis, cooperantes, amigáveis e pró-sociais. Estando interessadas em participar numa brincadeira já a decorrer, as crianças com este estatuto têm mais facilidade, do que os pares da sua rede com estatuto inferior, em compreender o referencial em que está a decorrer a situação de jogo e assumir e partilhar esse referencial com os jogadores, atingindo com sucesso o seu objetivo. São capazes de comunicar de forma competente (i.e., falar de forma clara e responder de forma contingente) e, perante uma situação de conflito com os pares, utilizam a negociação e o compromisso como forma de não prescindirem dos seus objetivos sem pôr em causa o relacionamento com os outros (Doll, 1996; Ladd et al., 1996).

As crianças rejeitadas são as que apresentam valores elevados de rejeição e impacto sociais, simultaneamente com valores baixos de aceitação e preferência sociais. A agressão é o comportamento que é associado mais frequentemente a estas crianças, quer

por pares, quer por educadores e também por observadores, sendo um forte preditor do estatuto de rejeição (Gifford-Smith & Brownell, 2003). A agressão pode ocorrer numa das três seguintes formas: comportamentos perturbadores/disruptivos, agressão física ou, então, comportamentos negativos/intimidantes como, por exemplo, ameaças verbais ou injúrias. A agressão é um comportamento que surge frequentemente durante as interações das crianças em idade pré-escolar, podendo, nestas idades, ser considerada como “*uma estratégia social válida na gestão/controlo dos recursos sociais (e.g., brinquedos, espaço, atenção dos pares, etc.)*” (Peceguina et al., 2008, p. 480). No entanto, no caso das crianças rejeitadas, os episódios de agressão apresentam uma frequência bastante superior ao habitual (Sandstrom & Coie, 1999). Esta associação entre comportamentos agressivos e rejeição social torna-se menos forte com a idade da criança, especialmente entre rapazes. Contudo, nem sempre as crianças rejeitadas manifestam agressividade (e.g., Coie & Cillenssen, 1998). Alguns estudos evidenciaram que a rejeição também pode surgir associada a características pessoais da criança como o retraimento, a impulsividade, a hipersensibilidade, a imaturidade e a timidez (Newcomb et al., 1993). Quando a rejeição ocorre, os pares geralmente manifestam essa rejeição, exprimindo ativamente a sua depreciação (Dygdon, Conger, & Keane, 1987).

As crianças controversas apresentam muitas das características das crianças populares mas também das crianças rejeitadas, o que se traduz em elevados índices de aceitação e impacto sociais mas também de rejeição social, sendo a preferência social moderada. De facto, os rapazes com o estatuto de controversos podem, tal como os rapazes rejeitados, ser perturbadores, excessivamente ativos, conflituosos e agressivos socialmente, predispostos a ter fúrias e a quebrar regras, manifestando contudo maior desenvolvimento a nível das competências cognitivas (Braza et al., 2007). Tal como os rapazes populares, podem apresentar altos níveis de cooperação, de solidariedade e de liderança, assim como de sensibilidade social.

As crianças intermédias apresentam índices de aceitação e rejeição social dentro da média encontrada para o grupo de pares, registando-se simultaneamente uma preferência e impacto social moderados.

As crianças negligenciadas caracterizam-se por revelarem um baixo valor de impacto social, o que se traduz numa “invisibilidade social” aos olhos dos outros, passando despercebidas quer no grupo de pares, quer na sala de educação pré-escolar. Os comportamentos associados a este estatuto não são claros, sendo frequentemente

apontadas razões como não conseguir realizar as tarefas de forma eficaz, não prestar apoio aos outros ou não seguir as regras (Dygdon et al., 1987; Gottman, 1977).

Vários estudos longitudinais mostram que existe tendência para se verificar a estabilidade do estatuto sociométrico ao longo do período pré-escolar (Cillensen, 2009; Gottman, 1977; Rosenblum & Olson, 1997) e, mesmo depois, ao longo do período escolar e da adolescência, embora no caso das crianças controversas e negligenciadas o seu estatuto já não pareça tão estável (Braza et al., 2007).

Tratando-se de constructos diferentes, quer a amizade, quer a popularidade, exercem influência relevante na promoção da autoestima da criança, assim como no seu ajustamento e desenvolvimento (Parker & Asher, 1993; Peceguina et al., 2008). A amizade tem um efeito protetor contra o sentimento de isolamento e a depressão (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993), enquanto “*a popularidade ou rejeição em idades precoces parecem ser um importante preditor do ajustamento social futuro*” (Braza et al., 2007, p. 197), apresentando efeitos a longo prazo no bem-estar das crianças: protetores no caso da popularidade (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002) e nefastos no caso da rejeição (Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998; Woodward & Fergusson, 2000). Também Ladd et al. (1996) verificaram que as crianças de quem as outras não gostam, ou que são rejeitadas pelos pares, assim como as crianças que se isolam ou que têm receio das situações sociais, são geralmente crianças infelizes. Note-se, contudo, que os estudos de Nangle et al. (2003) evidenciaram que: (1) nem todas as crianças com elevados níveis de aceitação no grupo de pares têm amigos, (2) as crianças com maior nível de aceitação pelos pares têm maior probabilidade de ter um amigo e considerar essa amizade de qualidade, do que os seus pares que apresentam menor nível de aceitação, (3) muitas crianças com pouca aceitação no grupo de pares têm amigos e (4) independentemente do nível de aceitação pelos pares do grupo, a criança sem amigos apresenta mais características de isolamento do que os seus pares que têm pelo menos um amigo.

2. A Participação Social das Crianças com Incapacidades, em Contextos Pré-Escolares

A forma como a criança interage socialmente com os pares e os adultos nos vários contextos em que se move é influenciada pelas suas características pessoais (e.g., temperamento, regulação emocional, características cognitivas, existência de

incapacidades), assim como pelas características do contexto, num processo dinâmico de influência recíproca (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Gallagher et al., 2007; Hinde, 1997; Rubin et al., 2006). *Incapacidade* é um termo que traduz as condições de saúde de uma pessoa que, em resultado de condições adversas do ambiente social, ou de doença ou lesão, manifesta a diferentes níveis do funcionamento humano quer deficiências ou limitações nas funções e estruturas do corpo, quer limitações na capacidade de execução de tarefas, conduzindo à restrição da participação da pessoa em áreas da sua vida social (Simeonsson et al., 2003).

Comparativamente com as crianças que apresentam desenvolvimento típico, a investigação tem revelado que as crianças com incapacidades têm uma participação social menor, interações sociais com menor qualidade, redes sociais mais pequenas e desempenham, com mais frequência, papéis subordinados durante a interação com os seus pares (e.g., Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2010; Guralnick, 1997, 1999a; Guralnick, Connor, & Johnson, 2009, 2011a; Janson, 2001). Vários estudos evidenciam que muitas crianças com incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais, têm dificuldades em estabelecer relações interpessoais, em particular com os seus pares com desenvolvimento típico, especialmente perante atividades não estruturadas (Guralnick, 1999a), o que conduz, frequentemente, a situações de rejeição e de isolamento social (e.g., Guralnick, 1999a; Guralnick, Hammond, & Connor, 2003; Spence & Donovan, 1998). E, como é sabido, o isolamento social, constituindo um padrão de respostas inibidor da aquisição de comportamentos adaptativos (Marujo, 1986), pode provocar problemas de ajustamento durante todo o ciclo de vida, dificultando o desenvolvimento de competências sociais futuras, assim como de competências cognitivas (Brown, Odom, & Conroy, 2001).

As crianças precisam de tempo para que possam partilhar atividades e interesses, construir as suas relações sociais, constituir amizades e formar redes sociais de pares (Bukowski et al., 1996). Tal torna-se particularmente importante quando uma das crianças tem incapacidades, mesmo quando inserida em contextos inclusivos (Guralnick, 2001; Lee, Yoo, & Bak, 2003). O modo como as crianças começam a compreender as (in)capacidades dos seus pares e a interagir com eles vai moldar a formação de atitudes positivas ou negativas para com as crianças com incapacidades (Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012). Ou seja, é essencial que as crianças com desenvolvimento típico estejam recetivas para interagir e brincar com os seus pares com incapacidades pois, só assim, estes poderão estabelecer relacionamentos estáveis com os

seus pares, formar amizades e integrar redes sociais (Diamond, 2001; Diamond & Hong, 2010). Para tal, torna-se fundamental que as crianças com incapacidades frequentem contextos inclusivos pois, de acordo com Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007) e Guralnick (1999b), o envolvimento e a participação no grupo de pares com desenvolvimento típico são fundamentais para que as crianças com incapacidades, através da observação e da interação com esses pares, desenvolvam as suas competências sociais, estabeleçam amizades e formem redes sociais. Neste sentido, a frequência de contextos de educação pré-escolar inclusivos proporciona, por um lado, acesso a maior número de pares com desenvolvimento típico com que a criança com incapacidade pode interagir socialmente e construir relações sociais significativas, enquanto que, por outro lado, lhes proporciona o contacto com modelos cognitivos, de comunicação e de competência social mais elaborados e adequados às respetivas idades do que os disponibilizados em contextos segregados. Além disso, a frequência de contextos inclusivos promove, em todas as crianças, o desenvolvimento de percepções positivas acerca das suas competências e das dos seus pares (Odom, 2002), o que, de acordo com Trepanier-Street, Hong, Silverman, Keefer e Morris (2011), é essencial para o sucesso da inclusão.

Neste sentido, várias investigações (e.g., Diamond, 2001; Diamond, Hong, & Tu, 2008) evidenciaram que as percepções sobre as incapacidades são mais positivas e a aceitação é maior quando o contexto em que o grupo de crianças se encontra integrado é inclusivo (i.e., crianças com e sem incapacidades estão incluídas na mesma sala realizando em conjunto as mesmas atividades), comparativamente com os contextos segregados (i.e., contextos em que existem ou unicamente crianças com incapacidades, ou apenas crianças com desenvolvimento típico).

Guralnick e Groom (1987) verificaram que havia maior nível de interação social nas díades constituídas por uma criança com incapacidades e uma criança da mesma idade com desenvolvimento típico, do que nas díades em que ambas as crianças tinham incapacidades. Várias investigações posteriores conduziram aos mesmos resultados (e.g., Diamond et al., 1994; Diamond et al., 2008; Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996b). Contudo, a decisão de uma criança com desenvolvimento típico para interagir, ou não, com outra com incapacidades pode estar relacionada não só com o contexto em que se inserem habitualmente, mas também com as percepções que tem sobre as competências dos seus pares. No sentido de saber mais sobre as percepções das crianças com desenvolvimento

típico relativamente aos seus pares com incapacidades têm sido realizados vários estudos (e.g., Conant & Budoff, 1983; Diamond, 1993; Diamond & Hestenes, 1996; Diamond et al., 1994; Dyson, 2005). Os resultados destes estudos revelaram que a maioria das crianças sem incapacidades conseguia identificar incapacidades físicas (e.g., paralisia cerebral). O mesmo acontecia, embora com menor frequência, relativamente a incapacidades sensoriais (e.g., baixa visão ou audição). No entanto, tal já não acontecia quando os pares apresentavam atrasos moderados na linguagem e na fala. Em relação às incapacidades intelectuais, a maioria das crianças revelava compreender as incapacidades intelectuais (e.g., síndrome de Down) dos seus pares, a partir da observação de fotografias das crianças da sua sala (Diamond, 1993), mas quando as fotografias não eram familiares (i.e., eram de crianças desconhecidas) nenhuma criança foi capaz de referir as características físicas típicas das crianças com síndrome de Down quando estas crianças surgiam nas fotografias (Diamond & Hestenes, 1996). Ou seja, as crianças apresentavam pouca compreensão de vários tipos de incapacidades, especialmente os atrasos cognitivos. Os resultados ainda revelaram que, de um modo geral, as crianças com desenvolvimento típico tinham dificuldade em avaliar os efeitos das incapacidades no desempenho dos seus pares, exceto no caso das incapacidades físicas, particularmente no caso de a criança com incapacidades usar cadeira de rodas ou alguma prótese bastante visível (Conant & Budoff, 1983; Nabors & Keyes, 1997).

Diamond (1993) verificou que, mesmo quando as crianças em idade pré-escolar, com desenvolvimento típico, manifestavam compreensão acerca da incapacidade do seu par (e.g., dificuldade em andar ou falar), referiam um acidente ou imaturidade para explicar a incapacidade, mesmo quando a criança com incapacidades era mais velha do que elas. As crianças com desenvolvimento típico consideravam que os seus pares que apresentavam incapacidades eram diferentes e menos competentes do que elas, demonstrando menos atitudes positivas do que para com os pares sem incapacidades (Dyson, 2005; Favazza & Odom, 1997). Contudo, de acordo com Buysse, Nabors, Skinner e Keyes (1997), os motivos que as crianças com desenvolvimento típico apresentavam para não escolherem uma determinada criança para interagir eram semelhantes quer esta criança tivesse, ou não tivesse, incapacidades. Ou seja, os motivos apontados não se prendiam diretamente com as características pessoais do par, mas sim com a natureza da tarefa a partilhar e com a previsível interferência da incapacidade com as exigências da tarefa, ou então, com o facto de simplesmente não gostarem da outra criança.

Nabors e Keyes (1995) verificaram que as crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico escolhiam para interagir, em situação de recreio, tanto uma criança hipotética com desenvolvimento típico como uma criança com uma cicatriz facial. Contudo, mostravam relutância em selecionar crianças hipotéticas com incapacidade física (cadeira de rodas ou braço artificial) para seus parceiros de brincadeira no recreio, embora essa relutância decrescesse com a diminuição da exigência física envolvida. A conclusão semelhante chegaram Diamond e colaboradores (Diamond & Hong, 2010; Diamond et al., 2008; Diamond & Tu, 2009), ao verificarem que as crianças em idade pré-escolar, aceitavam melhor, como parceira, uma criança com incapacidade física que obrigava ao uso de cadeira de rodas, quando a tarefa exigia pouca atividade física (e.g., brincar com blocos numa mesa, comer ou desenhar), do que quando era exigido mais esforço físico (e.g., brincar no pátio, dar um pontapé numa bola ou dançar). E, de acordo com os resultados do estudo, essa aceitação era significativamente superior no caso das raparigas (Diamond et al., 2008), embora outros estudos não revelassem diferenças significativas em função do género (Tamm & Prellwitz, 2001). Atendendo esta inconsistência, esta relação deverá ser melhor investigada uma vez, que dada a tendência, manifestada pelas crianças, em todas as culturas, para se envolverem em brincadeiras com pares do mesmo sexo (Coplan & Arbeau, 2009; LaFreniere et al., 1984), as oportunidades de interação no caso dos rapazes com incapacidades em idade pré-escolar poderão ainda ser mais limitadas do que as das raparigas.

Trepanier-Street et al. (2011) compararam as perceções que crianças com e sem incapacidades tinham sobre os seus pares com incapacidades relativamente às suas competências físicas, académicas e sociais, tendo verificado que, em relação às competências físicas e académicas, as crianças com incapacidades tinham uma perspetiva mais positiva sobre os seus pares também com incapacidades, do que tinham as crianças com desenvolvimento típico. Já no que respeita às competências sociais acontecia o contrário, ou seja, as crianças com incapacidades consideravam que os seus pares com incapacidades eram menos competentes e menos aceites socialmente pelas outras crianças. Um estudo de Aguiar et al. (2010) mostrou que o nível de aceitação das crianças com incapacidades em idade pré-escolar, em contexto inclusivo, estava positivamente associado com o grau de severidade da incapacidade, mas estava associado negativamente com a idade cronológica da criança, ou seja, a aceitação da criança com incapacidade era maior nos casos em que a criança era mais nova ou a

incapacidade era mais severa. De acordo com Odom e colaboradores (2006), a aceitação ou rejeição das crianças com incapacidades em contexto inclusivo está também relacionada com o tipo de incapacidades. De facto, os resultados dos seus estudos em contexto pré-escolar inclusivo mostraram que nenhuma das crianças com autismo ou atraso importante de desenvolvimento, problemas socioemocionais, comportamentais ou défice de atenção estava no grupo das “aceites”. Por outro lado, também revelaram que poucas crianças com atraso na fala ou dificuldades de linguagem ou aparelhos ortopédicos estavam no grupo das “rejeitadas”. Contudo, é de referir que os resultados também evidenciaram que apenas cerca de 28% das crianças com incapacidades eram bem aceites pelos seus pares.

De acordo com Okagaki et al. (1998), as crianças com desenvolvimento típico, em idade pré-escolar, mostram disponibilidade semelhante para estabelecer amizade com os seus pares com ou sem incapacidades. Contudo, tal não conduz, necessariamente, a que se formem amizades. De facto, frequentemente, as nomeações de amigos pelas crianças com incapacidades são unilaterais já que as crianças com desenvolvimento típico nomeadas não manifestam reciprocidade na nomeação (Guralnick, 1999b). Assim, quando comparadas com os seus pares com desenvolvimento típico, as crianças com incapacidades geralmente têm menos amigos (Buysse et al., 1997; Guralnick, Gottman, & Hammond, 1996) e têm mais dificuldade em manter as amizades ao longo de períodos mais extensos (Buysse, 1993; Howes, 1983), sendo o número de crianças sem amigos superior no caso das crianças com incapacidades (Buysse et al., 2002). Também se verifica que as crianças com incapacidades não são, geralmente, a primeira escolha das crianças com desenvolvimento típico para parceiras de jogo, mesmo sendo amigas (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999).

Pouco tem sido estudado relativamente à qualidade da amizade entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com incapacidades, mas algumas investigações mostraram que, frequentemente, a relação estabelecida é mais de carácter vertical do que um relacionamento horizontal de amizade, agindo a criança com desenvolvimento típico como cuidadora ou protetora da criança com incapacidades (Hall & McGregor, 2000; Kishi & Meyer, 1994; Staub, Schwartz, Gallucci, & Peck, 1994). No entanto, a amizade é essencial para o desenvolvimento social das crianças, desempenhando também uma função protetora em situações de stress e contribuindo para melhorar a autoperceção da criança, assim como a perceção que os seus pares têm sobre ela (Hall & McGregor, 2000).

Atendendo a que as amizades se estabelecem, em contexto pré-escolar, principalmente a partir das interações e relacionamentos que ocorrem em atividades lúdicas e situação de jogo, as competências para brincar junto de outra criança, ou com esta, são fundamentais. Ou seja, as dificuldades que as crianças com incapacidades apresentam na realização de diversas tarefas sociais como, por exemplo, iniciar e manter interações (Hestenes & Carroll, 2000), conseguir entrar para o grupo de pares (Wilson, 1999), manter a situação de jogo (Guralnick, 1990; Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006), cumprir regras e resolver conflitos (Guralnick et al., 1998), são indicadores de fracas competências sociais e constituem uma barreira à constituição de relacionamentos e à formação de amizades com os pares. Em particular, as crianças com atraso desenvolvimental apresentam, em situação de jogo, menos estratégias de regulação emocional, níveis mais elevados de conflito e maior tendência para usar estratégias intrusivas do que as crianças com desenvolvimento típico (Wilson, 1999).

As redes sociais de pares das crianças em idade pré-escolar são estruturas que se formam com base nas ligações duradouras que estas crianças estabelecem com outras crianças geralmente de idade semelhante e do mesmo sexo e que, em resultado dessas ligações, evidenciam contactos voluntários frequentes entre si (i.e., várias vezes por semana), amizades prolongadas umas com as outras (i.e., durante pelo menos um ano) e brincadeiras frequentes em casa umas das outras, com reciprocidade semelhante (Ladd, & Golter, 1988; Guralnick, 1997). As várias investigações mostram que, conjuntamente com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de comunicação das crianças em idade pré-escolar, as suas redes sociais de pares emergem e desenvolvem-se rapidamente quando a criança tem um desenvolvimento típico (e.g., Guralnick 1997, 1999a; Guralnick et al., 2009). Contudo, as crianças com incapacidades manifestam menos capacidade para responder apropriadamente às solicitações sociais dos pares da mesma idade com desenvolvimento típico (Guralnick et al., 1996b), apresentando redes sociais de pares menores e tendo, assim, menos oportunidades para brincar com outras crianças (Guralnick, 1997; Guralnick et al., 2006; Guralnick et al., 2007). De facto, embora não exista muita investigação realizada, nem muita informação disponível sobre as redes sociais de pares das crianças com incapacidades, os estudos têm mostrado que as redes destas crianças são mais limitadas e não apresentam tendência para evoluir favoravelmente ao longo do tempo (e.g., Guralnick, 1999a; Guralnick et al., 2009; Guralnick et al., 2007). Tal poderá ser expectável nos casos em que as crianças apresentam incapacidades motoras ou de comunicação severas já que as interações

destas crianças com outras crianças ocorrem, na maioria das vezes, mediadas através de um adulto, mesmo em contextos pré-escolares inclusivos, pelo que não ocorrem oportunidades de interação direta, de forma sistemática, entre as crianças (Odom, 2002). Contudo, as investigações têm revelado que também as crianças com incapacidades ligeiras apresentam redes sociais de pares mais limitadas que não evoluem nem se complexificam ao longo do tempo (Guralnick, 1997; Guralnick et al., 2011b; Guralnick et al., 2007).

Têm sido realizados estudos no sentido de determinar melhor quais as características das redes sociais de pares das crianças com incapacidades (e.g., Guralnick, 1997; Guralnick et al., 2009, 2011b; Guralnick et al., 2007; Lewis, Feiring, & Brooks-Gunn, 1988). Nesse sentido, tem sido investigado, para além da dimensão da rede, as características dos pares, a qualidade dos relacionamentos da criança com os pares e a coesão da rede, ou seja, a força das ligações estabelecidas, medida através da capacidade dos relacionamentos se estenderem através de vários contextos (e.g., sala de pré-escolar, vizinhança, comunidade).

Em relação às características dos pares, os resultados de vários estudos realizados com crianças em idade pré-escolar com atraso ligeiro de desenvolvimento (cognitivo) ou com dificuldades ligeiras de comunicação mostraram que, tanto as redes das crianças com incapacidades, como as redes das crianças sem incapacidades, eram constituídas maioritariamente (i.e., mais de 80%) por crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1997, 1999a; Guralnick et al., 2007). Contudo, os resultados também revelaram que as redes sociais de pares das crianças com incapacidades incluíam, proporcionalmente, maior número de crianças com incapacidades do que as redes sociais de pares das crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1997; Guralnick et al., 2011a).

Relativamente à qualidade dos relacionamentos das crianças com incapacidades com os pares da sua rede, Guralnick e colaboradores (e.g., Guralnick, 1997, 1999b; Guralnick et al., 2011a, 2011b; Guralnick & Groom, 1988; Guralnick et al., 2007) analisaram a frequência e tipo de interações sociais estabelecidas regularmente pelas crianças, com e sem incapacidades, com as crianças do seu grupo, assim como a frequência e tipo de brincadeiras e os relacionamentos e amizades estabelecidos dentro do grupo. Analisando de um modo global as interações ocorridas dentro do grupo, não se encontraram diferenças significativas nem quanto ao número de pares com quem as crianças com incapacidades (i.e., atraso ligeiro de desenvolvimento ou com dificuldades

ligeiras de comunicação) e as crianças sem incapacidades brincavam com regularidade, nem quanto ao tempo utilizado nas interações (Guralnick, 1997). De facto, segundo informações das respetivas mães, todas as crianças com e sem incapacidades da amostra tinham pelo menos um par regular de brincadeira na comunidade. Contudo, as diferenças emergiam quando era analisada a frequência de brincadeiras e as características da participação social durante estas. Por um lado, verificava-se que as crianças com desenvolvimento típico brincavam com cada criança da sua rede, individualmente, com maior frequência do que as crianças com atraso ligeiro de desenvolvimento ou com dificuldades ligeiras de comunicação, não havendo diferenças entre os dois grupos com incapacidades (Guralnick, 1997). Por outro lado, as crianças com incapacidades apresentavam níveis mais baixos de jogo interativo com os seus pares e níveis mais altos de jogo solitário, evidenciando assim uma participação social menor, comparativamente com as crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1999b).

Quanto ao local onde as crianças brincavam com os pares da sua rede social (i.e., em casa da criança, em casa do par, em ambas as casas, em espaços exteriores), Guralnick (1997) encontrou diferenças significativas entre o grupo das crianças com incapacidades ligeiras de desenvolvimento ou de comunicação e o grupo das crianças com desenvolvimento típico. De facto, enquanto as brincadeiras entre as crianças com desenvolvimento típico ocorriam com frequência semelhante em casa de ambas as crianças, nas díades em que uma das crianças tinha incapacidades, as brincadeiras ocorriam com menos frequência em casa desta do que em casa do seu par com desenvolvimento típico.

A maioria das interações que ocorre, entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com atrasos ligeiros de desenvolvimento, é positiva, tanto no conteúdo, como no estilo, embora se verifique uma assimetria nas suas interações sociais (Guralnick, 1999b; Guralnick et al., 2007). De facto, a maioria das crianças com desenvolvimento típico assume, na díade, uma posição vertical relativamente ao seu par quando este tem incapacidades, o que se manifesta através de maior frequência de frases imperativas (e.g., “Faz isto!”, “Dá-me isso!”) e menor frequência de justificações do que quando o par não tem incapacidades. Neste último caso, a criança com desenvolvimento típico envolve com maior frequência o seu par, sem incapacidades, nas decisões (e.g., “Vamos” ou “Nós”) e a relação é mais simétrica (Guralnick, 1999b). Contudo, as crianças com atraso ligeiro de desenvolvimento também apresentam um

padrão de relacionamento semelhante com os seus pares, ou seja, exprimindo-se com mais frequência de forma colaborativa com os seus pares com desenvolvimento típico assim como de forma imperativa com os pares que também apresentam incapacidades. De um modo geral, há mais stress nas relações entre crianças quando uma delas tem atraso ligeiro de desenvolvimento, do que quando ambas têm desenvolvimento típico (Guralnick, 1999b). Tal é evidenciado em situação de conflito surgindo atitudes mais negativas das crianças com desenvolvimento típico para com os seus pares com incapacidades do que para com os pares sem incapacidades. Em situação de jogo, as crianças com incapacidades, comparativamente com as crianças com desenvolvimento típico, obtêm menos respostas positivas por parte dos pares relativamente às suas propostas (Guralnick & Groom, 1988).

Durante as interações entre as crianças ocorrem trocas comunicativas. As crianças baseiam-se nas competências de comunicação dos seus pares, a partir das manifestações de linguagem verbal e não-verbal, para avaliar as capacidades de interação e habilidades sociais destes e decidir brincar, ou não, com eles, assim como estabelecer, ou não, relacionamentos e amizades (Diamond, 1994; Finegan, 1999). São capacidades críticas para iniciar a brincadeira (Finegan, 1999), ser capaz de realizar uma saudação verbal (e.g., “Olá!”) e de começar a interação social (e.g., “Posso jogar?” ou “Queres brincar comigo?”). Os resultados obtidos por vários estudos (e.g., Diamond, 1994; Guralnick et al., 1996b; Guralnick et al., 2006; Guralnick & Paul-Brown, 1989) revelaram que as crianças com incapacidades na área da linguagem são menos competentes do que as crianças sem incapacidades nesta área, ou seja, usam linguagem menos complexa do ponto de vista de organização sintática e partilham, ou solicitam, menos informação, o que naturalmente contribui para dificultar a interação com os seus pares e consequentemente limitar a capacidade de formarem amizades e beneficiarem destas. Assim, as crianças com incapacidades passam mais tempo envolvidas em jogo solitário do que as crianças com desenvolvimento típico, enquanto estas ocupam mais de metade do seu tempo em jogo cooperativo (Finegan, 1999; Guralnick, 1990; Hestenes & Carroll, 2000).

Relativamente ao grau de aceitação dentro da rede de pares, os resultados obtidos com base nas informações das mães das crianças mostraram que não havia diferença significativa entre as crianças com incapacidades e com desenvolvimento típico quanto à percentagem de crianças que têm, pelo menos, um “melhor amigo”, tendo as crianças de ambos os grupos indicado, na maior parte das vezes, que “gostava muito” do seu par

(Guralnick, 1997). No que respeita à duração desses relacionamentos de amizade (2-3 anos), os resultados do mesmo estudo também não revelaram diferenças significativas. Contudo, quer para as crianças com incapacidades, quer para as crianças com desenvolvimento típico, o “melhor amigo” é uma criança sem incapacidades, embora as crianças com incapacidades sejam indicadas como amigas, mais frequentemente por outras crianças com incapacidades, do que por crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1997). No entanto, os resultados obtidos por Buysse et al. (1997) mostraram existir diferenças nas nomeações consoante estas eram feitas pelas crianças ou pelos educadores, relativamente ao par de preferência da criança, para brincar. Assim, no caso das nomeações feitas pelos educadores, os resultados mostraram que, no caso de nenhuma das crianças da díade ter incapacidades, a percentagem de nomeações sem reciprocidade era de 21% enquanto que, quando uma das crianças da díade tinha incapacidades, essa percentagem já era de 50%. No entanto, no caso das nomeações feitas pelas crianças, a percentagem de não reciprocidade da nomeação na díade era semelhante quer ambas as crianças tivessem desenvolvimento típico, quer uma das crianças tivesse incapacidades. Contudo, o facto de as crianças com incapacidades serem escolhidas nas interações por outras crianças não conduz, por si só, a que se formem amizades entre elas (Guralnick et al., 2007).

Analisando a coesão das redes sociais de pares constituídas pelas crianças no jardim de infância, Guralnick (1997) verificou que as ligações estabelecidas entre as crianças eram mais fracas no caso das redes sociais de crianças com incapacidades ligeiras de desenvolvimento ou de comunicação, comparativamente com as redes sociais das crianças com desenvolvimento típico. Ou seja, a percentagem de pares que frequentavam as mesmas salas de educação pré-escolar das crianças com incapacidades e participavam com estas em atividades desenvolvidas na vizinhança ou na comunidade (e.g., organizações religiosas ou atividades desportivas) era significativamente menor do que no caso das redes sociais das crianças com desenvolvimento típico. E tal ocorria apesar de, nesse estudo, ser semelhante a dimensão das redes sociais das crianças com e sem incapacidades, constituídas na sua vizinhança ou na comunidade (Guralnick, 1997).

Os resultados dos vários estudos realizados com crianças com atraso de desenvolvimento ligeiro e crianças com dificuldades de comunicação ligeiras, quer nos contextos de vida das crianças, quer em laboratório, mostram que o padrão emergente é semelhante para ambos os grupos (Guralnick, 1997, 1999b; Guralnick et al., 1996b). Ou seja, de uma forma geral, os grupos de pares das crianças com incapacidades,

comparativamente com os grupos de pares das crianças com desenvolvimento típico, são mais limitados, não só na sua dimensão, mas também na frequência das interações entre as crianças e na qualidade destas, limitação esta que se manifesta em diversos contextos. E estas dificuldades das crianças com incapacidades permanecem ao longo do tempo, não tendo sido observadas, ao longo de um período de dois anos, nem alterações significativas na dimensão da rede social de pares, nem a evolução das interações sociais para formas mais complexas, embora a investigação tenha revelado algumas mudanças positivas nos comportamentos sociais em situação de jogo diádico (Guralnick et al., 2007). Ou seja, as dificuldades de comunicação evidenciam uma associação positiva forte com as dificuldades de interação e de relacionamento das crianças com incapacidades, com os seus pares com desenvolvimento típico, assim como com a rejeição social pelos pares (Odom, 2002). Frequentemente, as dificuldades de linguagem surgem também associadas a outras incapacidades, como atrasos do desenvolvimento cognitivo, síndrome de Down ou perturbação do espectro do autismo, contribuindo para aumentar os fatores negativos responsáveis pelas limitadas redes sociais destas crianças (Guralnick et al., 2011a).

As crianças com síndrome de Down constituem um subgrupo das crianças com atraso de desenvolvimento cognitivo, resultante de uma alteração cromossômica específica. Estas crianças apresentam um fenótipo bem definido, onde se destacam as seguintes características que atuam como constrangimentos no seu desenvolvimento social: atraso do desenvolvimento cognitivo incluindo os processos sociocognitivos que envolvem a codificação e a interpretação das pistas sociais relevantes para a situação, assim como a avaliação e seleção de estratégias sociais; limitações comunicacionais que se vão manifestando progressivamente mais a nível da expressão do que da compreensão; dificuldades relativamente à regulação emocional face à frustração; e falta de persistência face a uma tarefa mais difícil (Diamond, Huang, & Steed, 2011; Guralnick et al., 2011a). Contudo, a par destas vulnerabilidades, as crianças com síndrome de Down manifestam também características que contribuem positivamente para o desenvolvimento das suas habilidades sociais: motivação para estabelecer interações sociais, interesse em participar socialmente e competências representacionais bem desenvolvidas (Guralnick et al., 2009).

Os resultados dos estudos de Guralnick et al. (2009, 2011a, 2011b), realizados em contexto de laboratório e também nos contextos de casa e sala de educação pré-escolar inclusiva, mostraram que as redes sociais de pares das crianças com síndrome de Down

eram semelhantes às redes sociais de pares das crianças com desenvolvimento típico com a mesma idade mental (cronologicamente mais novas) quanto à frequência e média de tempo de interação com os pares, assim como quanto ao nível de excitação durante a brincadeira e ao apoio solicitado aos adultos. A investigação mostrou também que as crianças com síndrome de Down, comparativamente com as crianças com desenvolvimento típico e a mesma idade cronológica, tinham redes sociais de pares menores e menos coesas (Guralnick et al., 2009, 2011a), menos amizades identificadas por nomeação recíproca (Guralnick et al., 2009) e menor frequência de brincadeira (Guralnick et al., 2011a, 2011b). Em relação ao nível de envolvimento durante a brincadeira com os pares, este era diferente nos três grupos, sendo mais elevado no caso das crianças mais velhas com desenvolvimento típico, intermédio no caso das crianças mais novas e inferior no caso das crianças com síndrome de Down (Guralnick et al., 2009). O nível de jogo diádico entre as crianças era mais elevado quando as crianças da díade eram amigas do que quando não se conheciam. Tal verificava-se em todos os grupos. Já na situação de observação de jogo entre pares, os resultados revelaram diferenças entre os grupos. De facto, enquanto as crianças com síndrome de Down se envolviam mais neste tipo de atividades quando os pares eram amigos do que quando eram crianças desconhecidas (Guralnick et al., 2011a), com as crianças com desenvolvimento típico dos outros dois grupos ocorria o oposto (Guralnick et al., 2011a).

Quanto à qualidade da brincadeira, as crianças mais velhas com desenvolvimento típico revelaram um nível mais elevado de excitação e de envolvimento em atividades de conversação e em jogos de maior complexidade, como jogos com regras e de grupo, assim como menor disruptividade durante a brincadeira, do que as crianças mais novas sem incapacidades e as crianças da mesma idade com síndrome de Down (Guralnick et al., 2009, 2011a). Os resultados mostraram também que as interações das crianças com síndrome de Down com os seus pares eram semelhantes às das crianças com desenvolvimento típico mais novas com os pares mais velhos (Guralnick, 1999b), exceto ao nível da conversação que era significativamente inferior (Guralnick et al., 2011a). Ainda relativamente à qualidade da brincadeira, foi analisado o equilíbrio entre o controlo pela criança e pelo seu par, tendo-se verificado que as crianças com síndrome de Down apresentavam menor controlo do que os seus pares com desenvolvimento típico, quer com a mesma idade, quer mais novos, não ocorrendo diferenças significativas entre estes dois grupos (Guralnick et al., 2009).

Embora as crianças mais novas sejam geralmente os companheiros de brincadeira das crianças com síndrome de Down (Guralnick et al., 2009), a investigação mostra que estas crianças envolvem-se preferencialmente com crianças com desenvolvimento típico, mais velhas, em cerca de 40% das situações de jogo de grupo do tipo “faz-de-conta” (Guralnick et al., 2011a). Tal parece ser explicado pelo facto de as crianças com síndrome de Down apresentarem fortes habilidades representacionais e de as crianças mais velhas conseguirem ajustar os seus padrões de interação e, através de um processo de *scaffolding* social (Bruner, 1985), brincar de forma positiva com as crianças com síndrome de Down, o que, de um modo geral, as crianças mais novas, com capacidades menos desenvolvidas, ainda não conseguem (Guralnick et al., 2011a).

Embora os resultados do estudo de Guralnick et al. (2011b) tenham revelado que as redes sociais e a qualidade da brincadeira das crianças com síndrome de Down eram semelhantes às dos seus pares mais novos com desenvolvimento típico e, em alguns aspetos, semelhante às dos pares com desenvolvimento típico e a mesma idade, as respostas dos educadores relativamente aos comportamentos das crianças evidenciaram que as crianças com síndrome de Down eram consideradas menos pró-sociais e, principalmente, mais associiais, do que as crianças com desenvolvimento típico que tinham a mesma idade mental. Eram também consideradas, pelos educadores, como mais hiperativas, mais distraídas e apresentando mais problemas de comportamento (Guralnick et al., 2011b). De acordo com Guralnick et al. (2011b), estas dificuldades tornam-se mais evidentes durante a realização de atividades pouco estruturadas ou em situações sociais mais complexas em que a criança com síndrome de Down não sabe o que é esperado socialmente dela, não conhece o jogo ou se encontra envolvida com vários pares simultaneamente.

III – ENQUADRAMENTO, OBJETIVOS E HIPÓTESES

Tendo como base os pressupostos teóricos apresentados, assim como as evidências empíricas expostas, procurámos, neste trabalho, encontrar resposta para as nossas preocupações relativamente à participação social das crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, replicando parcialmente uma investigação realizada por Guralnick et al. (2011b).

Assim, foram definidos como objetivos gerais, para este estudo, (1) investigar as características das redes sociais que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares em contexto de sala de educação de infância inclusiva e (2) determinar em que medida o apoio do educador está associado à participação das crianças com incapacidades, no jogo com as outras crianças, da mesma sala, que fazem parte da sua rede social.

Neste sentido pretendeu-se, especificamente, averiguar se:

- 1) Os contactos sociais estabelecidos entre as crianças com incapacidades e as crianças da sua rede social, que frequentam a mesma sala de educação pré-escolar, são semelhantes aos contactos estabelecidos entre as crianças com desenvolvimento típico e os pares que fazem parte da respetiva rede social.
- 2) O tamanho das redes sociais estabelecidas, em contexto de sala pré-escolar inclusiva, pelas crianças com incapacidades é semelhante ao das redes sociais estabelecidas pelas crianças sem incapacidade.
- 3) O grau de incapacidade e o género têm influência no tamanho das redes sociais das crianças com incapacidade, em contexto de sala de educação pré-escolar.
- 4) A qualidade do jogo com os parceiros da respetiva rede social é semelhante no caso das crianças com incapacidades e das crianças sem incapacidade, que frequentam a mesma sala de atividades, em contexto de pré-escolar inclusivo.
- 5) O grau de assistência que o educador presta, em sala de educação pré-escolar, às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo, depende do facto de uma das crianças da díade ter, ou não, incapacidade.
- 6) O tipo de assistência que o educador presta, em sala de educação pré-escolar, às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo, depende do facto de uma das crianças da díade ter, ou não, incapacidade.

Tendo em conta estes objectivos de trabalho, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

1) O tamanho das redes sociais estabelecidas, em contexto de sala pré-escolar inclusiva, pelas crianças com incapacidades com as outras crianças da mesma sala, é menor do que o tamanho das redes sociais estabelecidas pelas crianças com desenvolvimento típico.

2) O tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades está negativamente associado ao grau de incapacidade.

3) O tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades está associado ao género.

4) A frequência de interações da criança com os seus pares é menor quando a criança tem incapacidades.

5) O tempo médio de cada interação da criança com os seus pares é menor quando a criança tem incapacidades.

6) As crianças com incapacidades dão-se menos bem com os seus pares do que as crianças com desenvolvimento típico.

7) A frequência de conflitos entre a criança e os seus pares, durante a brincadeira, é maior quando a criança tem incapacidades.

8) O nível de envolvimento da criança na brincadeira com os seus pares é menor quando a criança tem incapacidades.

9) O educador presta mais apoio às díades de crianças em que uma das crianças tem incapacidades do que às díades de crianças sem incapacidades.

10) A frequência da assistência prestada pelo educador às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo aumenta com o grau de incapacidade da criança.

11) A frequência da assistência prestada pelo educador às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo diminui com a idade da criança com incapacidade.

12) A frequência do apoio prestado pelo educador às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo aumenta com a frequência de conflitos entre as crianças.

IV - MÉTODO

1. Participantes

1.1. Salas de jardins de infância

Colaboraram neste estudo 29 jardins de infância de 14 agrupamentos de escolas da rede pública da região de Lisboa e Vale do Tejo, num total de 60 salas de educação pré-escolar inclusivas. De acordo com as informações prestadas pelas educadoras destas salas relativamente ao número de crianças com incapacidades, verificou-se que em 60% das salas da amostra, existia apenas 1 criança com NEE. Foi referenciada a existência de 2 crianças com NEE em 35% das salas e de 3 crianças com NEE nos restantes 5% das salas. Verificou-se que o número de crianças de cada grupo variava entre 18 e 25 crianças ($M = 21.95$, $DP = 2.47$). A frequência mais elevada ($f = 25$) foi registada para o total de 20 crianças na sala, seguindo-se a situação dos grupos constituídos por 25 crianças ($f = 21$). As frequências encontradas para os casos com outro número de crianças na sala nunca foram superiores a 4. De acordo com os dados obtidos, o tipo de grupo mais frequente ($f = 51$) nas salas de educação pré-escolar da amostra foi o grupo misto, que incluía crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Nas restantes 9 salas, os grupos de crianças eram homogéneos, correspondendo a 2 salas exclusivamente com crianças de 4 anos (3.3%) e a 7 salas exclusivamente com crianças de 5 anos (11.7%).

Por cada sala da amostra, participaram neste estudo duas crianças: uma com incapacidades¹ (criança-alvo) e a outra com desenvolvimento típico. Nos casos em que havia mais do que uma criança com incapacidades na sala, a educadora selecionou a que considerou ter características mais aproximadas das outras crianças do grupo (e.g., idade, etnia e género). A criança com desenvolvimento típico foi selecionada pela educadora de entre as que tinham idade aproximada da criança-alvo e, se possível, com a mesma etnia e género.

¹ Enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 ou pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 ou com processo de avaliação em curso.

1.2. Crianças com incapacidades

Participaram neste estudo 60 crianças com incapacidades, de idades compreendidas entre os 43 meses e os 90 meses ($M = 65.47$, $DP = 12.27$), sendo 75% do género masculino e 25% do género feminino. De acordo com as respetivas educadoras, as crianças apresentavam os seguintes tipos de incapacidade: atraso global do desenvolvimento ($n = 12$), perturbações do espectro do autismo ($n = 11$), síndromas genéticos ($n = 9$) incluindo 5 crianças com síndrome de Down, atraso cognitivo ($n = 6$), deficiências motoras ($n = 6$), deficiências comunicacionais ou relacionais ($n = 6$), hiperatividade ou perturbações da atenção ($n = 5$), deficiências visuais/auditivas ($n = 3$) e paralisia cerebral ($n = 2$).

Todas as crianças apresentavam mais de um tipo de incapacidade. Das 60 crianças da amostra, 91.7% evidenciavam incapacidades a nível do comportamento inapropriado, 90.0% a nível das competências sociais, 75.0% a nível da função intelectual, 76.7% a nível da comunicação com os outros e 60.0% a nível da compreensão dos outros, quando considerando a percentagem de crianças que recebeu pontuações de 2 (suspeita de dificuldade) a 6 (dificuldade extrema). Na Figura 1 apresenta-se, para cada tipo de incapacidade, o número de crianças que a apresenta, em função do grau de gravidade da mesma.

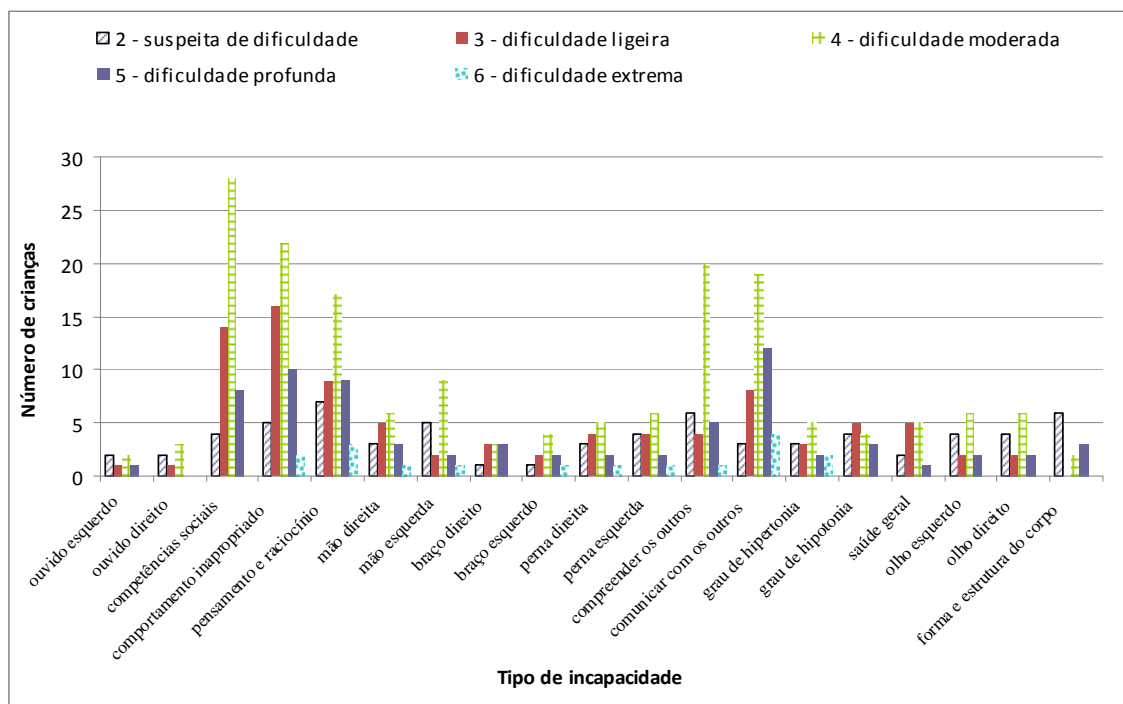


Figura 1: Frequência dos graus de severidade das incapacidades das crianças em função dos itens do Índice de Capacidades ($n = 60$).

De um modo geral, o grau 4 (dificuldade moderada) foi o grau de severidade mais frequente em cada tipo de incapacidade assinalada, exceto no grau de hipotonia, em que o mais frequente foi o grau 3 (dificuldade ligeira), e na forma e estrutura do corpo, em que a maior frequência correspondeu ao grau 2 (suspeita de dificuldade).

A maioria das crianças com incapacidades participantes no estudo (55%) apresentava um perfil de incapacidades em que, de acordo com as educadoras, o valor máximo de dificuldade correspondia ao grau 5 (36.7%) ou ao grau 6 (18.3%), sendo que 90% das crianças apresentavam incapacidades de grau moderado (grau 4) ou superior, em pelo menos uma das dimensões. Apenas uma criança (8%) apresentava um perfil de incapacidades em que o grau 2 (suspeita de dificuldade) correspondia ao maior nível de dificuldade assinalado pela educadora. A comunicação com os outros constituiu o domínio em que mais crianças foram descritas como tendo uma incapacidade extrema (i.e., de grau 6).

Apenas 3 das crianças com incapacidades (5.0%) deste estudo não se encontravam sempre em contexto de sala de educação pré-escolar inclusiva. Segundo a informação das educadoras, essas ausências não eram significativas, correspondendo apenas a pequenos períodos que ocorriam em alguns dias na semana quando a criança ia efetuar tratamentos médicos.

1.3. Crianças com desenvolvimento típico

Neste estudo participaram, também, 60 crianças com desenvolvimento típico, seleccionadas pelas educadoras de entre as crianças da mesma sala da criança com incapacidades. A idade cronológica das crianças variou entre 42 meses e 69 meses ($M = 61.07$, $DP = 6.57$), não tendo sido recolhidos dados relativamente ao género destas crianças.

1.4. Educadoras

As 60 educadoras de infância que participaram neste estudo eram todas (100%) do género feminino, sendo as responsáveis pelas salas de educação pré-escolar frequentadas pelas crianças participantes. Os dados recolhidos revelaram que as idades das educadoras estavam compreendidas entre os 29 e os 65 anos ($M = 47.95$,

$DP = 8.69$). De acordo com os dados fornecidos pelas educadoras, 76.7% não detinha formação especializada na área de Educação Especial. Quanto às suas habilitações académicas, 73.3% das educadoras indicou a licenciatura e 18.4% informou possuir grau superior a esta. Apenas 8.3% das educadoras referiu ter unicamente o bacharelato.

2. Instrumentos

Na recolha de dados utilizaram-se os seguintes instrumentos: (a) um Questionário sociodemográfico dirigido às educadoras de ensino regular, (b) o Índice de Capacidades (Simeonsson & Bailey, 1991), (c) o Sistema de Avaliação da Competência Social (Gresham & Elliott, 1990) e (d) o Questionário de Redes Sociais (Guralnick et al., 2011b).

2.1. Questionário dirigido às educadoras

Este Questionário encontrava-se estruturado em duas partes. A primeira parte destinou-se à recolha de dados relativos à educadora: idade, habilitações literárias e formação especializada na área da Educação Especial. A segunda parte estava orientada para a recolha de informações relativamente à criança com incapacidades e ao grupo de crianças em que esta estava incluída, na sala de educação pré-escolar inclusiva pela qual a educadora era responsável. Em relação ao grupo, o educador deveria indicar o número de crianças do grupo, o tipo de grupo relativamente à faixa etária, sendo indicadas quatro possibilidades (*misto, 3 anos, 4 anos, 5 anos*) e o número de crianças com incapacidades que existiam no grupo. As informações solicitadas sobre a criança-alvo respeitam ao género, idade cronológica, tipo de incapacidade ou problema de desenvolvimento e o tempo de permanência desta na sala. Em relação a este último item, o educador deveria selecionar uma de três opções: *sempre, todos os dias durante uma parte do dia, só alguns dias*. Era ainda solicitado, ao educador, que avaliasse a aceitação social da criança-alvo pelos seus pares, selecionando, para cada criança uma das seguintes opções: *é ativamente rejeitada pelos pares, é simplesmente ignorada pelos pares, é ativamente rejeitada por alguns pares mas é popular com outros pares, tem uma popularidade média, e é muito popular junto dos pares*.

2.2. Índice de Capacidades (*The Abilities Index*)

Neste estudo, foi usada a versão portuguesa (Índice de Capacidades) do *Abilities Index*, desenvolvido por Simeonsson e Bailey (1991) no sentido de permitir a identificação das capacidades e do grau de severidade das limitações das crianças com incapacidades relativamente a nove domínios funcionais (ver Quadro 1). Em cada domínio e subdomínio, a funcionalidade da criança é avaliada numa escala ordinal de seis pontos que refletem um grau crescente de incapacidade (1 = *normal*, 2 = *suspeita de dificuldade*, 3 = *dificuldade ligeira*, 4 = *dificuldade moderada*, 5 = *dificuldade profunda*, 6 = *dificuldade extrema*). A avaliação pode ser realizada pelos pais, profissionais de educação, ou outros técnicos com formação específica que interagem de forma continuada com a criança. Assenta na observação e conhecimento da criança, comparando-a com outra criança da mesma idade, sem problemas de desenvolvimento e sem incapacidades.

A classificação atribuída em cada subdomínio possibilita: (1) a construção de um perfil da criança, em termos de funcionalidade, cuja análise contribui para uma melhor compreensão das suas capacidades e incapacidades, (2) identificar diferenças entre crianças que apresentam o mesmo tipo de incapacidade, (3) agrupar crianças em função de similaridades funcionais e não da sua etiologia e (4) determinar uma classificação global de funcionalidade, calculando o somatório dos valores atribuídos em cada subdomínio depois de multiplicados pelo respetivo fator de ponderação (ver Quadro 1). Contudo, esta classificação global de funcionalidade da criança apenas deve ser determinada para fins de investigação, conforme advertem vários investigadores (Grande & Aguiar, 2011; Grande & Bairrão, 2007; Simeonsson & Bailey, 1991).

Foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados para a variável compósita relativa ao grau de incapacidade. Foram utilizados os 19 itens, tendo-se obtido uma consistência interna elevada ($\alpha = .82$), indicando que a escala mede, com grande probabilidade, um único constructo.

Quadro 1: Definição dos domínios e ponderação atribuída a cada subdomínio do Índice de Capacidades².

Domínios	Definição	Subdomínios	Ponderação
Audição	Capacidade da criança para ouvir, nas atividades do dia a dia. A avaliação é realizada para cada ouvido separadamente (audição da criança sem prótese auditiva). Uma pontuação de 6 (surdez profunda) significa que a criança não ouve.	Ouvido:	
		- Esquerdo	1.8
		- Direito	1.8
Competências Sociais e Comportamento	Neste domínio, avaliam-se separadamente as competências sociais e os comportamentos inadequados ou invulgares. As competências sociais dizem respeito à capacidade da criança para se relacionar com os outros de forma adequada. Os comportamentos inadequados podem incluir “ser agressivo”, “gritar”, abanar as mãos”, auto agredir-se”, etc.	Competências Sociais	1.4
		Comportamentos Inadequados	1.7
Função Intelectual	Esta cotação indica a capacidade da criança para pensar e raciocinar. O avaliador deve refletir sobre a forma como a criança resolve problemas e brinca com os brinquedos.	Pensamento e Raciocínio	2.0
Membros	Capacidade da criança para usar as suas mãos, braços e pernas nas atividades do dia a dia.	Mão	
		- Esquerda	1.5
		- Direita	1.5
		Braço	
		- Esquerda	1.4
		- Direita	1.4
Comunicação Intencional	São feitas duas pontuações separadas, para a capacidade da criança compreender os outros e para a capacidade de comunicar com os outros. Esta cotação inclui tentativas de comunicação utilizando outras formas para além da fala (gestos, sinais e gravuras). O avaliador deve refletir sobre a capacidade da criança para compreender e comunicar com os outros.	Perna	
		- Esquerda	1.6
		- Direita	1.6
		Compreender os Outros	1.2
		Comunicar com os Outros	1.0
Tonicidade (tónus muscular)	Uma cotação normal significa que os músculos não são nem muito “presos”, nem muito “soltos”. Se o tónus de uma criança não parece normal, o avaliador deverá indicar o grau de hipertonia (músculos presos) ou de hipotonia (músculos soltos). Devem ser feitas as duas pontuações pois há crianças em que a hipertonia se combina com hipotonia em diferentes partes do corpo, ou varia de umas vezes para outras.	Grau de:	
		- Hipertonia	1.5
		- Hipotonia	1.4
Integridade da Saúde Física	Avalia o estado geral de saúde da criança. Normal significa que a criança tem os problemas de saúde típicos da sua idade. Se existir um problema de saúde deve ser indicado qual é o grau de restrição que ele causa nas atividades normais da criança. Problemas de saúde podem incluir convulsões, diabetes, distrofia muscular, tumores, etc.	Saúde Geral	1.5
Olhos (Visão)	Capacidade da criança para ver, nas atividades do dia a dia. Deverá pontuar-se separadamente o olho direito e o olho esquerdo (sem óculos). Uma pontuação de 6 significa que a criança não vê.	Olho	
		- Esquerdo	1.7
		- Direito	1.7
Estado Estrutural	Normal significa que não há diferenças associadas à forma ou à estrutura das partes corporais. Diferenças na forma incluem condições como fenda palatina ou pé boto. Diferenças na estrutura incluem curvatura anormal da coluna e deformações nos braços ou pernas. A pontuação deve indicar de que forma estas diferenças interferem no modo como a criança se move.	Forma e estrutura do corpo	1.3

² Adaptado de (Simeonsson & Bailey, 1991)

2.3. Sistema de Avaliação da Competência Social (*Social Skills Rating System*)

O *Social Skills Rating System* (SSRS) é um sistema de avaliação da competência social, desenvolvido por Gresham e Elliott (1990) que inclui medidas de habilidades sociais³, comportamentos problemáticos e de competências académicas, atendendo a que estes três domínios interagem entre si, influenciando-se mutuamente. Contudo, devido à idade cronológica das crianças, foi utilizada a versão pré-escolar do questionário, destinada aos educadores de infância, que apenas inclui a escala das habilidades sociais e a escala dos comportamentos problemáticos. Embora o sistema completo considere a existência de informantes múltiplos (i.e., professores, pais e os próprios alunos), foi utilizado unicamente o questionário destinado aos professores, por considerarmos que são quem melhor detém informação sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento exibidos em contexto pré-escolar. As habilidades sociais e os comportamentos problemáticos são avaliados pelos educadores numa escala de frequência em que as alternativas de resposta estão dispostas numa escala ordinal de 3 pontos (0 = *nunca*, 1 = *algumas vezes* e 2 = *muitas vezes*). As habilidades sociais e os problemas de comportamento da criança podem ser traduzidos pelo valor que resulta da média das cotações atribuídas aos itens da respetiva escala. Um valor mais elevado corresponde a uma maior frequência dos comportamentos sociais. No Quadro 2 apresentam-se estas escalas, assim como os itens que as constituem.

A consistência interna dos dados obtidos para as variáveis compósitas “habilidades sociais” e “problemas de comportamento”, calculada através do coeficiente alfa de Cronbach, e considerando todos os itens de cada uma destas escalas foi elevada, quer para a variável compósita relativa às habilidades sociais ($\alpha = .97$), quer para a variável compósita relativa aos problemas de comportamento ($\alpha = .85$).

³ Foi adotada, para esta escala, a mesma designação de *habilidades sociais* utilizada por Lemos e Meneses (2002) para evitar a confusão com o termo *competência social* que é um constructo multidimensional que inclui as habilidades sociais.

Quadro 2: Escalas e itens do SSRS⁴.

Escalas	Itens
Habilidades sociais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segue as instruções do(a) educador(a). 2. Faz amigos com facilidade. 3. Quando pensa que o(a) educador(a) a tratou injustamente, diz-lho de uma forma adequada. 4. Responde adequadamente às provocações dos pares. 5. Questiona, de uma forma adequada, regras que possam ser injustas. 6. Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do(a) educador(a). 7. Controla o seu temperamento em situações de conflito com adultos. 8. Elogia os pares. 9. Participa nos jogos ou actividades de grupo. 10. Produz trabalhos adequados. 11. Ajuda o(a) educador(a) sem que lhe seja pedido. 12. Apresenta-se a pessoas novas de uma forma espontânea (sem que lhe seja pedido). 13. Aceita as ideias dos pares para as actividades de grupo. 14. Cooperar com os pares sem o incentivo do(a) educador(a). 15. Espera pela sua vez durante jogos ou outras actividades. 16. Utiliza o tempo de forma adequada enquanto espera pela ajuda do(a) educador(a). 17. Quando adequado, diz coisas positivas sobre si própria. 18. Ocupa o tempo livre de uma forma adequada. 19. Reconhece / aprecia os cumprimentos ou elogios dos pares. 20. Controla o seu temperamento em situações de conflito com pares. 21. Cumpre regras durante os jogos com outros. 22. Finaliza as tarefas da sala dentro dos limites de tempo. 23. Em situações de conflito, modifica as suas próprias ideias para chegar a acordo. 24. Inicia conversas com pares. 25. Convida outros a participarem nas actividades. 26. Aceita bem as críticas. 27. Arruma adequadamente materiais ou equipamentos do jardim-de-infância. 28. Responde adequadamente à pressão dos pares. 29. Junta-se a uma actividade ou grupo sem que lhe seja dito para o fazer. 30. Oferece-se para ajudar os pares nas tarefas da sala.
Problemas de comportamento	<ol style="list-style-type: none"> 31. Faz birras. 32. É irrequieta ou move-se excessivamente. 33. Discute com outros. 34. Perturba as actividades em curso. 35. Diz que ninguém gosta dela. 36. Parece sozinha ou isolada. 37. É agressiva em relação a pessoas ou objectos. 38. Desobedece a regras ou pedidos. 39. Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças. 40. Parece triste ou deprimida.

⁴ Fonte: Gresham & Elliott, 1990

2.4. Questionário de Redes Sociais (*Teacher Social Network Questionnaire*)

Para avaliar as redes sociais de pares das crianças, em contexto pré-escolar, foi utilizado o Questionário de Redes Sociais. Este constitui a versão portuguesa do *Teacher Social Network Questionnaire* (T-SNQ) utilizado por Guralnick et al. (2011b), e que constitui uma adaptação de um questionário anterior, concebido por Guralnick (1997, 2002) destinado a pais de crianças com atrasos de desenvolvimento e amplamente utilizado por este investigador.

No T-SNQ, o educador começa por listar um máximo de 5 crianças (pares) com quem a criança-alvo brinque com regularidade. Considera-se que existe regularidade na brincadeira quando (1) a criança-alvo brinca com o seu par pelo menos uma vez por semana; (2) durante o tempo livre, a criança-alvo escolhe frequentemente o seu par, ou é escolhida por ele, para brincar; e (3) a brincadeira entre a criança-alvo e o seu par dura, pelo menos, alguns minutos de cada vez. Em relação a cada criança-par, é solicitada informação quanto ao género e ao facto de ter, ou não, incapacidades⁵.

Para cada díade constituída pela criança-alvo e criança-par identificada, o educador deverá indicar: (1) o tempo médio de brincadeira, avaliado numa escala de 4 pontos (1 = *mais do que 10 min*, 2 = *5 a 10 min*, 3 = *2 a 4 min*, 4 = *menos do que 2 min*), (2) a frequência média de brincadeira numa semana normal, avaliada numa escala ordinal de 4 pontos (1 = *mais do que uma vez por dia*, 2 = *uma vez por dia*, 3 = *algumas vezes por semana*, 4 = *duas vezes ou menos por semana*), (3) quanto é que cada uma das crianças gosta da outra, avaliado numa escala ordinal de 4 pontos (1 = *gosta bastante*, 2 = *gosta*, 3 = *neutro*, 4 = *apenas tolera*), (4) como é que as crianças se dão, avaliado numa escala ordinal de 3 pontos (1 = *muito bem*, 2 = *bem*, 3 = *não muito bem*), e (5) quem controla a brincadeira, avaliado numa escala de 4 pontos (1 = *a criança-alvo*, 2 = *a criança-par*, 3 = *ambas*, 4 = *um adulto*). As respostas a estes itens permitem caracterizar a rede social da criança-alvo.

A qualidade da brincadeira é avaliada a partir das respostas do educador a cinco itens, relativamente a: (1) tom habitual da brincadeira, avaliado numa escala ordinal de 3 pontos (1 = *positivo*, 2 = *neutro*, 3 = *negativo*); (2) nível habitual de excitação da

⁵ Nos casos em que a criança tem incapacidades, o educador deve assinalar uma das seguintes categorias: síndrome de Down, outro atraso de desenvolvimento, atraso da fala ou da linguagem, ou outro a especificar pelo educador.

brincadeira, avaliado numa escala ordinal de 3 pontos (1 = *muito excitada*, 2 = *ativa*, 3 = *calma*); (3) frequência de conflitos, avaliado numa escala de 3 pontos (1 = *frequentemente*, 2 = *ocasionalmente*, 3 = *raramente*); (4) nível de disrupção dos conflitos, avaliado numa escala de 3 pontos (1 = *a brincadeira termina*, 2 = *aquela atividade termina mas a brincadeira continua*, 3 = *não têm importância e a brincadeira continua*); e (5) envolvimento na brincadeira, avaliada numa escala de 3 pontos (1 = *interação muito*, 2 = *estão próximas mas não interagem muito*, 3 = *não estão próximas nem interagem*). Estes itens foram tratados separadamente na análise estatística uma vez que o coeficiente alfa de Cronbach relativamente aos dados revelou que estes itens não se mostravam consistentes internamente ($\alpha = .54$). O item “nível habitual de excitação da brincadeira” não foi considerado dado o carácter subjectivo na interpretação das respostas e ao facto de não terem sido formuladas hipóteses específicas sobre esta dimensão da brincadeira.

O questionário permite ainda avaliar o apoio prestado pelo educador, primeiro de uma forma global indicando, numa escala ordinal de 3 pontos, em que medida facilita a brincadeira entre as duas crianças (1 = *constantemente*, 2 = *ocasionalmente*, 3 = *pouco ou nada*) e depois, de forma mais específica, indicando a extensão do apoio prestado em cada uma das áreas associadas à manifestação de competências sociais na interação com pares: (1) controlar emoções, (2) perceber regras sociais, (3) perceber como brincar, (4) iniciar a brincadeira, (5) manter-se envolvida na brincadeira e (6) gerir os conflitos. Nestes 6 itens, foi utilizada a mesma escala de 3 pontos (1 = *frequentemente*, 2 = *ocasionalmente*, 3 = *raramente*). Resultados mais elevados revelam maior autonomia da criança-alvo quer quanto à facilitação da brincadeira de uma forma global, por parte da educadora, quer quanto ao tipo de apoio que é disponibilizado por esta à díade durante a brincadeira. Os seis itens, relativos ao tipo de apoio específico prestado pelo educador, foram agrupados numa variável compósita “apoio do educador”, tendo sido calculado o coeficiente alfa de Cronbach relativamente aos dados. Obteve-se uma consistência interna elevada ($\alpha = .90$).

As pontuações das variáveis “tom da brincadeira” e “envolvimento na brincadeira” foram invertidas, uma vez que a graduação da escala ordinal de resposta destes itens tem sentido oposto ao da graduação da escala ordinal de resposta quer das variáveis “frequência de conflitos” e “disrupção dos conflitos”, quer dos itens que relativos à “intervenção do educador”.

3. Procedimento

3.1. Recolha dos dados

Num primeiro momento do trabalho procedeu-se à tradução do Questionário de Redes Sociais (Guralnick et al., 2011b) e à construção do Questionário dirigido aos educadores de ensino regular, tendo em seguida sido realizada uma pilotagem dos quatro instrumentos com duas educadoras que aceitaram colaborar nesse teste.

O passo seguinte consistiu em submeter, à Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), um pedido de autorização para a realização deste estudo, pretendendo-se que o procedimento de recolha dos dados estivesse terminado até final do ano letivo, para que todas as educadoras pudessem responder com base no conhecimento que tinham do grupo de crianças que tinham acompanhado ao longo desse ano. A autorização foi recebida no final do mês de Maio de 2012 pelo que, dada a proximidade do encerramento do ano escolar, foram selecionados 14 agrupamentos de escolas da rede pública da região de Lisboa e Vale do Tejo que incluíam várias salas de jardim de infância. As direções foram contactadas telefonicamente, tendo-lhes sido apresentada uma breve explicação dos objetivos gerais e procedimentos do estudo. Todas as direções aceitaram participar e disponibilizaram informação sobre o número de salas de educação pré-escolar com crianças com incapacidades. Em cada agrupamento, as direções contactaram as educadoras em cujas salas existiam crianças com incapacidades e marcaram com estas uma reunião com o fim de apresentarmos o estudo, prestarmos esclarecimentos, quer sobre o procedimento, quer sobre o preenchimento dos questionários, e respondermos a questões. Nessa reunião, foi distribuído a cada educadora um questionário constituídos por várias secções, destinado a recolher dados relativamente a duas crianças do grupo pelo qual era responsável: uma criança com incapacidades e outra criança com desenvolvimento típico, de idade aproximada à da criança-alvo.

Cada educadora foi informada que (1) o preenchimento do questionário era voluntário pelo que se optassem por não responder, não adviria daí qualquer prejuízo, de carácter pessoal ou profissional; (2) os dados recolhidos eram inteiramente anónimos e confidenciais, pelo que nenhum dos participantes neste estudo seria identificado em

qualquer relatório ou publicação; e que (3) a devolução do questionário preenchido à equipa de investigação correspondia à autorização da utilização dos dados neste estudo.

Foi marcada uma data para recolha dos questionários preenchidos e foram disponibilizados os contactos da equipa de investigação. Todas as educadoras contactadas aceitaram participar neste estudo, tendo devolvido os questionários corretamente preenchidos. A recolha de dados terminou, conforme previsto, no final da segunda quinzena de julho de 2012.

3.3. Análise dos dados

De acordo com os objetivos do presente estudo e a fim de dar resposta às hipóteses de investigação realizaram-se vários procedimentos de análise de dados. Em primeiro lugar foram criadas as seguintes variáveis compósitas: (1) grau de incapacidade, (2) habilidades sociais, (3) problemas de comportamento, (4) apoio prestado pela educadora. No sentido de avaliar a consistência interna destas variáveis, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach. A fim de dar resposta às hipóteses de investigação formuladas neste estudo, foram realizadas análises estatísticas descritivas no sentido de obter a caracterização das crianças-alvo, das redes que estabelecem e do apoio que lhes é prestado pela educadora e foram aplicados os testes não paramétricos de Mann-Whitney e *rho* de Spearman, uma vez que não se verificou o pressuposto da normalidade relativamente às variáveis em estudo. De facto, apenas a variável habilidades sociais revelou ter uma distribuição normal.

V – RESULTADOS

1. Resultados Descritivos

Em relação ao estatuto social das crianças com incapacidades, verifica-se que, de acordo com o relato das educadoras, a maioria das crianças (61.7%) é bem aceite pelos pares, apresentando uma popularidade média (40%) ou sendo muito popular (21.7%). No entanto, sete crianças com incapacidades (11.7%) têm um estatuto social negativo, sendo duas delas ativamente rejeitadas pelos pares (3.3%) e cinco simplesmente ignoradas (8.3%). As restantes 16 crianças da amostra têm um estatuto intermédio, sendo rejeitadas por alguns pares e populares junto de outros (26.7%).

De acordo com as informações prestadas pelas educadoras, tanto as redes sociais das crianças com incapacidades, como as redes sociais das crianças com desenvolvimento típico, são constituídas maioritariamente por crianças do género masculino (57.7% e 52.9%, respetivamente), sendo apresentado, na Figura 2 o número de parceiros de brincadeira das crianças com e sem incapacidades deste estudo. Quer as crianças com incapacidades, quer as crianças com desenvolvimento típico, brincam com crianças com incapacidades embora a frequência com que tal ocorre seja maior quando a criança tem incapacidades (12.7%) do que quando tem desenvolvimento típico (6.8%).

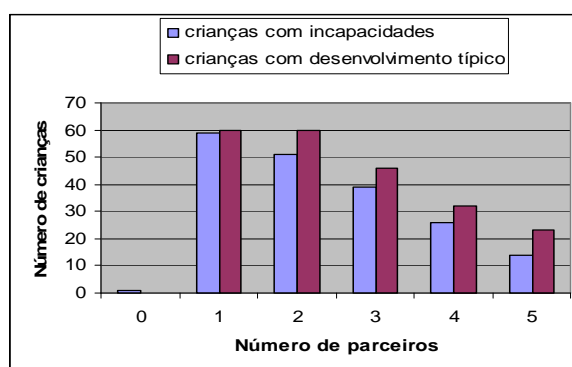


Figura 2: Número de parceiros de brincadeira das crianças com e sem incapacidades

Os resultados descritivos respeitantes às competências sociais, características das redes sociais, qualidade da brincadeira e intervenção da educadora, relativamente às crianças com e sem incapacidades, são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados relativos às características das crianças com e sem incapacidades, suas redes sociais, qualidade da brincadeira e intervenção da educadora.

	Crianças com incapacidade				Crianças com desenvolvimento típico			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo
<i>Idade da criança-alvo</i>	60	65.47	12.27	43 – 90	60	61.07	6.57	42 – 69
<i>Competências sociais</i>								
Habilidades sociais	60	0.88	0.38	0.07 – 1.53	60	1.56	0.36	0.30 – 1.97
Problemas de comportamento	60	0.88	0.41	0.10 – 1.80	60	0.36	0.34	0.00 – 1.40
<i>Rede Social</i>								
Nº crianças com que brinca	60	3.15	1.42	0 – 5	60	3.63	1.26	1 – 5
Quantas vezes brincam juntas durante uma semana	59	1.90	0.77	1.00 – 4.00	60	1.59	0.78	1.00 – 4.00
Quanto tempo brincam juntas	59	1.72	0.69	1.00 – 4.00	60	1.33	0.49	1.00 – 3.33
Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança	59	1.79	0.62	1.00 – 4.00	60	1.49	0.51	1.00 – 3.67
Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo	59	1.77	0.55	1.00 – 3.00	60	1.55	0.52	1.00 – 4.00
Como é que estas crianças se dão	59	1.88	0.47	1.00 – 3.00	60	1.51	0.42	1.00 – 3.00
<i>Qualidade da brincadeira</i>								
Tom da brincadeira	59	2.62	0.47	1.33 – 3.00	60	2.78	0.32	1.67 – 3.00
Nível de envolvimento	59	2.61	0.44	1.00 – 3.00	60	2.77	0.30	1.80 – 3.00
Frequência de conflitos	59	2.11	0.63	1.00 – 3.00	60	2.41	0.40	1.33 – 3.00
Disrupção dos conflitos	59	2.01	0.75	1.00 – 3.00	60	2.25	0.57	1.00 – 3.00
<i>Intervenção da educadora</i>								
Em que medida educadora facilita a brincadeira das crianças	59	1.69	0.51	1.00 – 3.00	60	2.18	0.69	1.00 – 3.00
Apoio prestado pela educadora	59	2.07	0.45	1.17 – 2.96	60	2.61	0.45	1.33 – 3.00
Controlar as emoções	59	2.05	0.60	1.00 – 3.00	60	2.61	0.49	1.00 – 3.00
Perceber as regras sociais	59	1.86	0.60	1.00 – 3.00	60	2.58	0.49	1.00 – 3.00
Perceber como brincar	59	2.02	0.64	1.00 – 3.00	60	2.62	0.55	1.00 – 3.00
Iniciar brincadeira	59	2.36	0.62	1.00 – 3.00	60	2.71	0.55	1.00 – 3.00
Manter-se envolvida na brincadeira	59	2.12	0.64	1.00 – 3.00	60	2.69	0.52	1.00 – 3.00
Gerir conflitos	59	2.03	0.69	1.00 – 3.00	60	2.43	0.55	1.00 – 3.00

Uma das crianças com incapacidades, de acordo com a respetiva educadora, não brincava, nem espontaneamente, nem regularmente, com nenhuma outra criança da sua sala de educação pré-escolar, pelo que esta criança não foi incluída em nenhuma das análises relativas às características das redes sociais, à qualidade da brincadeira e à intervenção da educadora ($n = 59$).

No que diz respeito ao tamanho das redes sociais, os resultados obtidos revelam que, em média, as crianças com e sem incapacidades deste estudo brincam regularmente com três a quatro crianças. Contudo, a dispersão dos valores encontrados é bastante grande em ambos os grupos.

No que respeita aos resultados obtidos relativamente às outras características das redes sociais, nomeadamente *frequência* e *tempo médio de brincadeira*, *quanto é que a criança-alvo gosta do seu par* e vice-versa, *como é que as crianças se dão*, valores mais baixos nas médias indicam maior frequência de brincadeiras em conjunto, maior tempo médio das brincadeiras, assim como maior apreço pela outra criança da díade, indicando ainda que as crianças se dão melhor. Verifica-se, assim, que os resultados indicam que, em média, tanto as crianças com desenvolvimento típico, como as crianças com incapacidades, brincam, pelo menos, uma vez por dia com os pares das suas redes.

Se compararmos os valores mínimos e máximos dos dois grupos de crianças em relação à variável compósita *apoio prestado pela educadora* verificamos que o valor mínimo mais baixo (1.17) ocorre no grupo das crianças com incapacidades, enquanto o valor máximo mais elevado (3.00) ocorre no grupo das crianças com desenvolvimento típico. Os resultados médios obtidos nas componentes da variável compósita (i.e., *controlar as emoções*, *perceber as regras sociais*, *perceber como brincar*, *iniciar a brincadeira*, *manter-se envolvida na brincadeira* e *gerir os conflitos*) revelam que, quando as díades incluem uma criança com incapacidades, as educadoras prestam mais apoio à compreensão das regras sociais, e que quando as díades incluem apenas crianças com desenvolvimento típico, o apoio da educadora visa, com mais frequência, a gestão de conflitos entre as crianças.

Relativamente às variáveis *quem controla a brincadeira* e *nível de excitação da criança-alvo durante a brincadeira*, realizou-se apenas uma análise descritiva simples (ver Quadro 4).

Quadro 4. Percentagem das díades de crianças com e sem incapacidades em função do controlo da brincadeira e do nível de excitação.

	Crianças com incapacidades	Crianças com desenvolvimento típico
	%	%
<i>Quem controla a brincadeira</i>		
A criança-alvo	24.9	13.1
A criança-amiga	43.4	60.8
Ambas	29.6	26.1
Um adulto	2.1	0.9
<i>Nível de excitação</i>		
Muito excitada	20.1	13.1
Ativa	60.3	60.8
Calma	19.6	26.1

Nota: O número total de díades é 189 quando uma das crianças tem incapacidades e é 222 quando ambas as crianças têm desenvolvimento típico.

Relativamente ao *nível de excitação durante a brincadeira*, verifica-se que, na maioria das díades, a criança-alvo, quer tenha incapacidades, quer tenha desenvolvimento típico, apresenta-se ativa.

2. Comparações entre Crianças com Incapacidades e Crianças com Desenvolvimento Típico

Foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar a diferença de **idade** média dos dois grupos de crianças, com e sem incapacidades. Os resultados obtidos mostram que os dois grupos não são equivalentes em termos de idade ($U = 1264.00$, $p = .01$, $d = 0.45$), sendo as crianças com incapacidades, em média, mais velhas do que as crianças com desenvolvimento típico. Tal deve-se, essencialmente, ao facto de, em algumas salas de educação pré-escolar, a criança com incapacidades ser mais velha do que a generalidade dos seus pares com desenvolvimento típico, não tendo sido possível as educadoras selecionarem uma criança sem incapacidades com idade aproximada da idade cronológica da criança com incapacidades.

A análise dos resultados obtidos relativamente às **competências sociais** permite verificar que, de acordo com a percepção das educadoras, as crianças com incapacidades apresentam, em média, uma frequência menor de habilidades sociais ($U = 378.00$, $p = .01$, $d = -1.84$) e uma frequência maior de problemas de comportamento ($U = 562.00$, $p = .01$, $d = 1.38$) do que as crianças com desenvolvimento típico (ver Quadro 3).

O **tamanho e as características das redes sociais** das crianças com e sem incapacidades, a **qualidade da brincadeira** destas com os pares das suas redes e o **grau de intervenção** prestado pela educadora às díades durante a brincadeira, foram igualmente comparados recorrendo ao teste não paramétrico de Mann-Whitney. Uma vez que realizámos 12 comparações, foi feita a correção de Bonferroni ($p < .004$) no sentido de diminuir a probabilidade de erro tipo I.

A análise dos resultados revela que as **redes sociais** das crianças com incapacidades, quando comparadas com as dos seus pares com desenvolvimento típico, não apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto ao tamanho ($U = 1461.00$, $p = .007$, $d = -0.35$), evidenciando que o número de crianças com que brincam as crianças com incapacidades é semelhante ao número de crianças com que brincam os seus pares com desenvolvimento típico. No entanto, encontram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .004$) no que respeita às variáveis *tempo de brincadeira juntas* ($U = 1065.50$, $p < .001$, $d = 0.65$), *quanto é que a criança-alvo gosta do seu par* ($U = 1229.50$, $p = .004$, $d = 0.53$), e *como é que as crianças da díade se dão* ($U = 871.50$, $p < .001$, $d = 0.83$). Verifica-se, assim, que as crianças com incapacidades brincam durante menos tempo com os pares da sua rede social, dão-se menos bem com estes e gostam menos destes, do que as crianças com desenvolvimento típico.

No que diz respeito à **qualidade da brincadeira**, a comparação das crianças com e sem incapacidades revela que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no que respeita às variáveis *tom da brincadeira* ($U = 1468.00$, $p = .082$, $d = -0.39$), *nível de envolvimento* ($U = 1435.50$, $p = .057$, $d = -0.42$), *frequência de conflitos* ($U = 1277.00$, $p = .008$, $d = -0.57$) e *grau de disrupção destes* ($U = 1460.50$, $p = .097$, $d = -0.36$).

Em relação à **intervenção da educadora**, resultados mais elevados revelam maior autonomia da criança-alvo quer quanto à facilitação da brincadeira de uma forma global, por parte da educadora, quer quanto ao tipo de apoio que é disponibilizado por esta à díade durante a brincadeira. Relativamente a esta dimensão, as análises estatísticas realizadas revelam que, no caso de uma das crianças da díade ter uma incapacidade, as educadoras consideram que facilitam mais frequentemente a brincadeira ($U = 1050.50$, $p < .001$, $d = -0.81$) e prestam mais apoio ($U = 675.50$, $p < .001$, $d = -1.20$), do que quando ambas as crianças têm desenvolvimento típico. Quer num caso, quer no outro, as magnitudes das diferenças reveladas são fortes.

3. Tamanho das Redes Sociais em Função do Género das Crianças com Incapacidades

Para verificar se existe associação entre o género das crianças com incapacidades e o tamanho das suas redes sociais foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que nenhuma destas duas variáveis segue o pressuposto da normalidade. Os resultados obtidos ($U = 223.5$, $p = .047$, $d = 0.59$) indicam que as redes sociais das crianças com incapacidades são diferentes em função do género da criança-alvo. Atendendo aos dados apresentados no Quadro 5, podemos afirmar que, em média, as crianças com incapacidades do género masculino têm redes de pares de maior dimensão, ou seja, brincam com mais crianças, do que as crianças com incapacidades do género feminino.

Quadro 5. Tamanho médio da rede social da criança com incapacidades em função do seu género ($n = 60$).

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo
Género				
Masculino	45	3.36	1.38	0 - 5
Feminino	15	2.53	1.41	1 - 5
Total	60	3.15	1.42	0 - 5

4. Correlações entre Variáveis

No sentido de dar resposta às hipóteses deste estudo foram também averiguadas as correlações entre (1) o grau de incapacidade e o tamanho das redes sociais; (2) entre o grau de incapacidade e a idade da criança com incapacidades e o apoio prestado pela educadora; e (3) entre a qualidade da brincadeira das díades e o apoio prestado pela educadora. Foi utilizado o teste não paramétrico *rho* de Spearman uma vez que as distribuições das variáveis em causa não cumprem o pressuposto da normalidade.

No que respeita ao estudo da associação entre o grau de incapacidade das crianças com incapacidades e o tamanho das redes sociais, o resultado obtido revela que o grau de incapacidade das crianças não está correlacionado com o número de crianças com que brincam ($r_s = -.01, p = .46$).

Relativamente ao apoio que, na opinião das educadoras, prestam à brincadeira das díades, verificaram-se associações fracas mas não estatisticamente significativas quer com a idade da criança com incapacidades, quer com o grau de incapacidade da criança (ver Quadro 6).

Quadro 6. Coeficientes *rho* de Spearman entre as características da criança com incapacidades e o apoio prestado pela educadora à brincadeira.

	1.	2.	3.	4.
1. Idade da criança-alvo	-			
2. Género da criança-alvo	.06	-		
3. Grau de incapacidade da criança-alvo	-.16	.12	-	
4. Apoio prestado pela educadora	-.12	-.01	-.16	-

Nota: $n = 60$ exceto relativamente ao apoio prestado pela educadora às díades. Para esta variável, $n = 59$ pois uma das crianças com incapacidades não brincava regularmente com nenhuma das outras crianças da sua sala de educação pré-escolar.

A análise da associação entre o apoio da educadora e os indicadores da brincadeira das díades evidencia que o nível de envolvimento das crianças da díade na brincadeira não está associado ao apoio por parte da educadora quer quando se considera apenas o grupo de crianças com incapacidades (ver Quadro 7, quer quando se considera toda a amostra (ver Quadro 8). Considerando a totalidade da amostra, verifica-se maior apoio por parte da educadora quando o tom da brincadeira é mais

negativo e quando a frequência e a interrupção dos conflitos são maiores (ver Quadro 8). No entanto, considerando apenas a subamostra de crianças com incapacidades, verifica-se que existe uma associação entre o apoio por parte da educadora à brincadeira da criança e a frequência de conflitos (ver Quadro 7).

Quadro 7. Coeficientes *rho* de Spearman entre a qualidade da brincadeira das crianças com incapacidades e o apoio prestado pela educadora.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Tom da brincadeira	-				
2. Nível de envolvimento	.27*	-			
3. Frequência de conflitos	.33**	-.04	-		
4. Interrupção dos conflitos	.18	.09	.25*	-	
5. Apoio prestado pela educadora	.15	.07	.33**	.14	-

Nota: $n = 59$ pois uma criança com incapacidades não brincava regularmente com nenhuma das outras crianças da sua sala de pré-escolar.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Em relação à qualidade da brincadeira entre as crianças, os resultados evidenciados nos Quadros 7 e 8 mostram que maior frequência de conflitos está associada quer a um tom mais negativo da brincadeira, quer à interrupção desta. A análise destes Quadros também permite observar que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de envolvimento das crianças e o tom da brincadeira.

Quadro 8. Coeficientes *rho* de Spearman entre a qualidade da brincadeira das crianças e o apoio prestado pela educadora.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Tom da brincadeira	-				
2. Nível de envolvimento	.35**	-			
3. Frequência de conflitos	.28**	-.02	-		
4. Interrupção dos conflitos	.21	.20*	.29**	-	
5. Apoio prestado pela educadora	.22**	.14	.37**	.23**	-

Nota: $n = 119$ pois uma criança com incapacidades não brincava regularmente com nenhuma das outras crianças da sua sala de pré-escolar.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

VI - Discussão

Este trabalho procurou replicar parcialmente uma investigação de Guralnick et al. (2011a) realizada em contexto inclusivo de educação pré-escolar. Nesse sentido, foram formuladas 12 hipóteses de investigação que constituem a base deste trabalho e cuja ordem procuraremos respeitar durante esta discussão. Os resultados, que iremos discutir em seguida, foram obtidos a partir do relato das educadoras uma vez que entendemos que estas, conhecendo bem as crianças do seu grupo, detêm informação privilegiada sobre as redes sociais de pares que se formam dentro da sua sala. As análises realizadas mostraram que o grupo de crianças com incapacidades e o grupo de crianças com desenvolvimento típico, que constituíam a nossa amostra, não eram equivalentes no que respeita à idade cronológica, sendo as crianças com desenvolvimento típico, em média, mais novas do que as crianças com incapacidades.

As seis primeiras hipóteses formuladas respeitam a características das redes sociais das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente o tamanho das redes sociais de pares, a frequência e o tempo médio dos contactos sociais estabelecidos e a relação entre as crianças da idade. No que respeita à primeira hipótese formulada, segundo a qual *o tamanho das redes sociais estabelecidas, em contexto de sala pré-escolar inclusiva, pelas crianças com incapacidades com as outras crianças da mesma sala, é menor do que o tamanho das redes sociais estabelecidas pelas crianças com desenvolvimento típico*, os resultados obtidos não permitiram confirmar as nossas expectativas, não se revelando congruentes com os resultados relatados por Guralnick (1997, 1999a) e Guralnick et al. (2007). No entanto, os resultados que obtivemos vão ao encontro dos obtidos num estudo realizado por Guralnick et al. (2011a), onde também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades e o tamanho das redes sociais das crianças com desenvolvimento típico, quer com a mesma idade cronológica, quer com a mesma idade mental, ou seja, mais novas. Também Buysse et al. (2002) apontam para que, em contextos inclusivos, não ocorram diferenças significativas entre o número de crianças com que brincam as crianças com incapacidades e com desenvolvimento típico, em

idade pré-escolar. Relativamente ao tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades, colocámos ainda mais duas hipóteses. Uma, prevendo que *o tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades estivesse negativamente associado ao grau de incapacidade* e, a outra, que *o tamanho das redes sociais das crianças com incapacidades estivesse associado ao género*. As nossas análises não confirmaram a primeira destas hipóteses. Para tal poderá ter contribuído o método utilizado neste estudo, uma vez que não foi utilizada a observação direta, tendo os dados sido recolhidos com base em informações prestadas pelos educadores. Num estudo de Aguiar et al. (2010), em que foram utilizadas como informantes as crianças do grupo, as investigadoras verificaram que as crianças com incapacidades de maior gravidade eram melhor aceites socialmente pelos seus pares com desenvolvimento típico. Deste modo, atendendo a que ambos os estudos assentam em informações prestadas pelos educadores e pelas crianças, será de ponderar a hipótese de os resultados obtidos decorrerem da desejabilidade social.

No entanto, os resultados vieram confirmar a segunda hipótese, revelando que as crianças do género masculino têm redes maiores do que as crianças do género feminino. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos em outros estudos (e.g., Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997; Gifford-Smith & Brownell 2003; Maccoby, 1990). Uma possível explicação para esta diferença poderá assentar nas diferentes características que rapazes e raparigas apresentam quando brincam pois, enquanto os rapazes preferem interagir com grupos alargados de pares brincando aos “heróis” e “salvamentos” ou envolver-se atividades pouco estruturadas ou em jogos de grupo orientados para a competição, as raparigas procuram atividades mais intimistas e que envolvam a conversação e a colaboração (Maccoby, 2002). Consequentemente, poderá haver tendência para se formarem redes de pares mais extensas no caso das crianças do género masculino do que nas do género feminino.

A fim de averiguar se os contactos sociais estabelecidos entre as crianças com incapacidades e as crianças da sua rede social, que frequentam a mesma sala de educação pré-escolar, são semelhantes aos contactos estabelecidos entre as crianças com desenvolvimento típico e os pares que fazem parte da respetiva rede social, foram formuladas duas hipóteses, uma relativa à frequência das interações e a outra ao tempo médio das interações. A hipótese de que *a frequência de interações da criança com os seus pares é menor quando a criança tem incapacidades* não se confirmou uma vez que os resultados sugerem não haver diferenças entre o número de vezes que, durante a

semana, as crianças com e sem incapacidades brincam com os pares identificados pelas educadoras. Embora os resultados obtidos em vários estudos indiquem que a frequência de interações da criança em idade pré-escolar com os seus pares é inferior quando a criança tem incapacidades (Diamond et al., 2008; Guralnick & Groom, 1987), resultados semelhantes ao do nosso estudo foram obtidos por Guralnick et al. (2011a), quando o grupo de crianças com incapacidades foi comparado com um grupo de crianças com desenvolvimento típico e a mesma idade mental, ou seja, mais novas.

Já no que respeita à hipótese de que *o tempo médio de cada interação da criança com os seus pares é menor quando a criança tem incapacidades*, os resultados que obtivemos confirmam esta hipótese indo ao encontro dos resultados obtidos em estudos prévios (e.g., Guralnick & Groom, 1987; Hamilton, 2005; Lifter, Mason, & Barton, 2011). De facto, atendendo a que as crianças com incapacidades mostram dificuldades na realização de jogos e de atividades mais sofisticados comparativamente com as crianças com desenvolvimento típico da mesma idade (Lifter et al., 2011), tal poderá contribuir para diminuir o tempo e qualidade das interações sociais que realizam com os pares, especialmente da mesma idade cronológica (Frey & Kaiser, 2011; Lifter et al., 2011).

No que diz respeito à relação entre as crianças da díade formulámos a hipótese de que *as crianças com incapacidades dão-se menos bem com os seus pares do que as crianças com desenvolvimento típico*, tendo os resultados obtidos confirmado esta hipótese. Um estudo de Guralnick et al. (2009) chegou a resultados semelhantes verificando que a brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico era mais amigável do que nas díades em que uma das crianças tinha incapacidades, mesmo no caso das crianças com desenvolvimento típico serem mais novas. No entanto, num outro estudo anterior, Guralnick et al. (2003) não tinham encontrado diferenças estatisticamente significativas quando o grupo de crianças com incapacidades foi comparado com o grupo de crianças com desenvolvimento típico mas mais novas.

Relativamente à qualidade das interações sociais entre a criança-alvo e os pares da sua rede social foram estabelecidas duas hipóteses. De acordo com uma das hipóteses, *a frequência de conflitos entre a criança e os seus pares, durante a brincadeira, seria maior quando a criança tem incapacidades*. As nossas análises não confirmaram esta hipótese, ao contrário do sugerido por Guralnick e Paul-Brown (1989) e por Wilson (1999), segundo os quais os desacordos conduzindo a conflitos e à interrupção da

brincadeira ocorrem mais frequentemente nas díades em que uma das crianças tem incapacidades. Conforme vários autores referem, os conflitos são eventos frequentes no quotidiano das crianças mais novas (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001; Killen & Turiel, 1991; Shantz, 1987), especialmente entre crianças do género masculino (Maccoby, 2002). Sendo este o género predominante das crianças da amostra, tal poderá ter contribuído para um limite menos restritivo por parte das educadoras relativamente ao que consideram conflito. Contudo, também poderá acontecer que as educadoras tenham um entendimento diferenciado do que é conflito conforme a díade inclui, ou não, crianças com incapacidades, o que poderá constituir uma hipótese explicativa dos resultados obtidos. E, também as crianças sem incapacidades, estando sensibilizadas para as dificuldades dos seus pares com incapacidades, poderão apresentar maior tolerância relativamente aos comportamentos desadequados destes, mesmo em situações com alguma agressividade. Também poderá contribuir para estes resultados, constituindo outra hipótese explicativa, o facto de, no caso das díades que incluem uma criança com incapacidades, a educadora facilitar a brincadeira e proporcionar mais apoio, quer para explicar as regras sociais, quer para explicar como se brinca.

A outra hipótese formulada estabelecia que *o nível de envolvimento da criança na brincadeira com os seus pares seria menor quando a criança tem incapacidades*. Os resultados que obtivemos não confirmaram esta hipótese. Deste modo, não vão ao encontro de estudos prévios (e.g., Guralnick, 2002; McWilliam & Bailey, 1995; Odom 2002) segundo os quais as crianças com incapacidades têm tendência a envolver-se significativamente menos nas atividades do que as crianças com desenvolvimento típico. O facto de as educadoras prestarem mais apoio às díades em que uma das crianças tem incapacidades, ajudando-a a manter-se envolvida na brincadeira poderá, talvez, ter contribuído para a não existência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados que obtivemos.

Finalmente foram formuladas quatro hipóteses relativas ao apoio prestado pelas educadoras às díades. Dada a relação que se verifica entre estas hipóteses, elas serão discutidas em conjunto. Relativamente à hipótese de que *o educador presta mais apoio às díades de crianças em que uma das crianças tem incapacidades do que às díades de crianças sem incapacidades*, a análise efetuada veio confirmar os resultados obtidos em estudos prévios (Guralnick et al., 2011a; Odom & Bailey, 2001). No entanto, o pressuposto de que *a frequência do apoio prestado pelo educador às díades de crianças*

da mesma rede social que se encontram em situação de jogo depende do grau de incapacidade da criança não se confirmou, assim como também não se confirmou a hipótese de que *a frequência do apoio prestado pelo educador às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo diminui com a idade da criança com incapacidade*. Já no que respeita à hipótese de que *a frequência do apoio prestado pelo educador às díades de crianças da mesma rede social que se encontram em situação de jogo aumenta com a frequência de conflitos entre as crianças*, esta confirma-se, ao contrário dos resultados obtidos por Guralnick et al. (2011a). No seu estudo, estes investigadores encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente à ajuda ao início e manutenção da brincadeira, assim como à compreensão de como brincar e das regras sociais (e.g., tomar a vez e partilhar). No entanto, essas diferenças não foram encontradas relativamente às situações de conflito entre as crianças da díade, nem quanto ao apoio no controlo das emoções.

No nosso entender, esta inconsistência, relativamente aos resultados relatados noutros estudos, quanto à assistência que as educadoras prestam à brincadeira das díades poderá estar relacionada com as diferentes ecologias das salas de educação pré-escolar, assim como com as características pessoais das educadoras, como por exemplo, crenças educativas relacionadas com estabelecer, ou não, relacionamentos afetuosos e de proximidade com as crianças e possuir, ou não, formação especializada. De facto, de acordo com Ashiabi (2007), a opinião das educadoras relativamente ao apoio que devem prestar às crianças em situação de brincadeira não é uniforme, mesmo que uma das crianças tenha incapacidades. Algumas educadoras consideram que o apoio é uma interferência a evitar, outras revelam hesitação quanto ao prestar assistência, não sendo consistentes na sua opinião e, finalmente, outras defendem um papel interveniente e que até pode mesmo assumir-se como diretivo. No caso do nosso estudo, as análises mostram que os fatores associados a um maior apoio das educadoras às díades, de acordo com a informação prestada por estas, são o facto de uma das crianças da díade ter incapacidades ou a presença de conflitos entre as crianças, quer ambas as crianças tenham desenvolvimento típico ou uma delas tenha incapacidades. Ou seja, os dados sugerem que as educadoras prestam mais apoio às díades quando os conflitos ameaçam interromper a brincadeira e tal ocorre quer nas díades em que uma das crianças tem incapacidades, quer nas díades em que ambas as crianças têm desenvolvimento típico.

Considerações Finais

Os resultados analisados e discutidos vieram revelar que as redes sociais das crianças com incapacidades têm tamanho semelhante às redes sociais das crianças com desenvolvimento típico cronologicamente mais novas. Contudo, os resultados também revelaram que as crianças com incapacidades encontram mais dificuldades no relacionamento com os seus pares do que as crianças com desenvolvimento típico. Ou seja, este estudo vem evidenciar que o grande desafio que se coloca às crianças com incapacidades em contextos inclusivos de educação pré-escolar, não é a quantidade de crianças com que brincam mas, sim, a qualidade das interações e das relações que estabelecem com esses pares.

De facto, embora a maioria das crianças com incapacidades seja bem aceite pelos seus pares e não se tenham encontrado diferenças entre as crianças, com e sem incapacidades, relativamente à qualidade da brincadeira com as outras crianças da sua rede, verificamos que as crianças com incapacidades não gostam tanto dos seus parceiros de brincadeira como as crianças com desenvolvimentos típico. Como hipótese explicativa, podemos questionar se as crianças com incapacidades brincam, efectivamente, com as crianças de quem gostam mais ou se brincam com as crianças que se mostram mais disponíveis para brincar com elas, onde se incluem as outras crianças com incapacidades. Também se verifica que, apesar da facilitação e do apoio prestado à brincadeira pelas educadoras, as interações que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares duram menos tempo do que as que se verificam quando as crianças têm desenvolvimento típico. Deste modo, as redes sociais das crianças com incapacidades proporcionam menos oportunidades para estas desenvolverem competências e relações com maior ligação emocional, comprometendo o estabelecimento de amizades, apesar de as educadoras revelarem sensibilidade em relação às dificuldades de interação apresentadas pelas crianças com incapacidades, aumentando a frequência do seu apoio ao jogo das díades.

O presente estudo comporta algumas limitações que importa realçar. Desde logo, podemos apontar quer o tamanho da amostra, quer a sua representatividade, que não permitem generalizar os resultados obtidos ao total de jardins de infância dos agrupamentos de escolas da rede pública da região de Lisboa e Vale do Tejo. Destaca-se ainda uma limitação relacionada com a subjetividade introduzida pela escolha da

criança sem incapacidades pela educadora, uma vez que apenas foram indicados como critérios ter desenvolvimento típico, idade aproximada da idade da criança com incapacidades e ser do mesmo género. Da seleção destas crianças obteve-se um grupo de crianças sem incapacidades com idade média inferior ao grupo das crianças com incapacidades pois, de acordo com as informações prestadas pela generalidade das educadoras, na maioria das salas de pré-escolar a maior parte das crianças era mais nova do que as crianças com incapacidades da amostra. Deste modo, não foi possível realizar uma comparação entre grupos de crianças com e sem incapacidades, com a mesma idade cronológica.

Também se verificaram algumas limitações metodológicas inerentes à recolha de informação. Se, por um lado, foram propositadamente escolhidas como informantes as educadoras, atendendo ao conhecimento aprofundado que têm das crianças do seu grupo, assim como das interações e relações que estabelecem entre elas, por outro lado, tal originou uma visão única da realidade, já que foram a única fonte de informação. Atendendo a que as perceções individuais das educadoras podem ter sido influenciadas por variáveis, quer de natureza pessoal, como crenças e traços da personalidade, quer de natureza cultural, consideramos que a observação direta, ou a utilização combinada de várias outras fontes de informação como professores de educação especial, pais, ou até as próprias crianças, teria sido útil para ajudar a compreender melhor as experiências sociais e a qualidade dos relacionamentos das crianças com incapacidades em contexto pré-escolar inclusivo. Contudo, de acordo com os comentários proferidos pelas educadoras aquando da devolução dos questionários, o preenchimento destes levou-as a refletir mais detalhadamente sobre as crianças, as suas dificuldades e progressos e sobre as suas práticas educativas, pelo que consideramos que terá havido um esforço para responder com rigor aos vários itens.

É ainda de referir que o recurso a uma correção de Bonferroni, no contexto de tantas comparações, pode ter resultado num aumento de probabilidade de erro de tipo II. De facto, a verificação de efeitos de magnitude moderada no contexto de comparações que não foram consideradas estatisticamente significativas, sugere esta possibilidade.

Em nossa opinião, os resultados deste estudo, constituindo um pequeno contributo para compreender melhor a constituição das redes sociais das crianças com incapacidades em contexto pré-escolar inclusivo, têm implicações quer relativamente a investigações futuras, quer para a prática em contexto pré-escolar inclusivo. Como principais sugestões para estudos futuros apontamos (1) o estudo comparativo das redes

sociais das crianças com incapacidades, em idade pré-escolar, do género masculino e do género feminino; (2) o estudo das características dos parceiros de brincadeira das crianças com incapacidades, em idade pré-escolar, comparativamente com os seus pares com desenvolvimento típico; e (3) o estudo das características das redes sociais das crianças com incapacidades, em função do seu perfil de incapacidade.

Relativamente às práticas educativas em contexto inclusivo de educação pré-escolar, os resultados deste estudo vêm evidenciar que a frequência, por si só, de contextos educativos inclusivos não é suficiente para determinar a plena participação das crianças com incapacidades, do ponto de vista social (Odom et al., 2007). Note-se que estudos, realizados em Portugal (Aguar et al., 2010; Gamelas, 2003), têm revelado que as salas de educação pré-escolar inclusiva dos jardins de infância portugueses não apresentam o nível de qualidade necessário para promover o desenvolvimento adequado de todas as crianças e em particular das crianças com incapacidades. De facto, apesar da popularidade positiva da maioria das crianças com incapacidades no seu grupo de pares, verificámos que uma das crianças com incapacidades não tinha qualquer parceiro de brincadeira e também que as crianças com incapacidades, comparativamente com as de desenvolvimento típico, apresentavam uma percentagem superior de parceiros de brincadeira que também tinham incapacidades, o que também foi encontrado por Guralnick et al. (2009).

Como Guralnick (1999b) chama a atenção, é necessário que as práticas educativas estejam orientadas não só para as necessidades comuns de todas as crianças, mas também para as necessidades específicas das crianças com incapacidades. Embora, de acordo com Guralnick (1999b), não exista ainda um critério estabelecido de forma inequívoca que nos permita determinar até que ponto as crianças com incapacidades estão efectivamente incluídas do ponto de vista social nos contextos educativos, os educadores podem desempenhar um papel fundamental na ecologia da sala de educação pré-escolar. Consideramos, assim que os educadores de infância poderão contribuir positivamente para a promoção de interações positivas entre as crianças com e sem incapacidades, utilizando a brincadeira entre pares para, de forma previamente planificada e estruturada, potenciar o desenvolvimento de competências sociais das crianças com incapacidades.

Há ainda um longo caminho a percorrer até se atingir, de facto, a inclusão social, mas tal não será possível sem que as crianças com incapacidades consigam estabelecer

redes sociais de pares em que a qualidade das interações seja idêntica à das crianças com desenvolvimento típico. E todos nós temos que contribuir para tal!

Referências

- Aguiar, C., Moiteiro, A., & Pimentel, J. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, 23(1), 34-41.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York, NY: Routledge.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2(3), 202-221.
- Bailey, D., Bruer, J., Symons F., & Lichtman, J. (Eds). (2001). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bakeman, R., & Brownler, J. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Barbu, S. (2009). Similarity of behavioral profiles among friends in early childhood. *Child Health and Education*, 1(1), 5-18.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-43.
- Braza, C., Braza, P., Carreras, M., Muñoz, J., Sanchez-Martín, J., Azurmendi, A., . . . Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195-212.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Brown, W., Odom, S., & Conroy, M. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162-175.
- Brown, W., Odom, S., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33*, 138-153.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence: Introduction and comment. In B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: Close friendship in adolescence* (pp. 23-37). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bukowski, W., Newcomb, A., & Hartup, W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention, 17*, 380-395.
- Buyse, V., Goldman, B., & Skinner, M. (2002). Settings effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Buyse, V., Nabors, L., Skinner, M., & Keyes, L., (1997). Playmate preferences and perceptions of individual differences among typically developing preschoolers. *Early Child Development and Care, 131*, 1-18.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278.
- Chandler, L., Fowler, S., & Lubeck, R. (1992). An analysis of the effects of multiple setting events on the social behavior of preschool children with special needs. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 249-263.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M., & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*, 523-544.

- Cillessen, A. (2009). Sociometric methods. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York, NY: The Guilford Press.
- Cillenssen, A., & Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 393-423). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Coie, J., & Cillenssen, A. (1998). Peer rejection: Origins and effects on children's development. In M. Gauvin, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 222-230). New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Coie, J., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions of types of social status: A cross-age perspective. *Child Development*, 18, 557-560.
- Conant, S., & Budoff, M. (1983). Patterns of awareness in children's understanding of disability. *Mental Retardation*, 21, 119-125.
- Coplan, R., & Arbeau, K. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press.
- Corsaro, W., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Criss, M., Pettit, G., Bates, J., Dodge, K., & Lapp, A. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., & Petit, G. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behaviour problems: Group and individual differences. *Developmental Psychopathology*, 10(3), 469-493.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República – I Série A – Nº 4 – 7 de janeiro de 2008, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 281/2009. Diário da República – I Série A – Nº 193 – 6 de outubro de 2009, pp. 7298-7301.
- Denham S., McKinley M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Despacho n.º 5220/97 (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). Diário da República – II Série – Nº 178 – 4 de agosto de 1997, pp. 9377-9380.
- Diamond, K. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 123-129.

- Diamond, K. (1994). Evaluating preschool children's sensitivity to developmental differences. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*, 49-63.
- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113.
- Diamond, K., & Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development, 5*, 301-309.
- Diamond, K., & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 458-475.
- Diamond, K., Hestenes, L., & O'Connor, C. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children, 49*(2), 68-75.
- Diamond, K. & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 163-177.
- Diamond, K., Hong, S., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*, 141-155.
- Diamond, K., Huang, H.-H., & Steed, E. (2011). The development of social competence in children with disabilities. In P. K. Smith & C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 627-645). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 75-81.
- Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC] (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review, 25*, 165-183.
- Dunn, R., Cutting, A., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development, 73*, 621-635.
- Dygdon, J., Conger, A., & Keane, S. (1987). Children's perceptions of the behavioural correlates of social acceptance, rejection and neglect in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*(1), 2-8.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-105.

- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 491-499.
- Fabes, R., Martin, C., & Hanish, L. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45-62). New York, NY: The Guilford Press.
- Favazza, P., & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Finegan, C. (1999). Kindergarteners' acceptance of the social behaviour of a child with special needs. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-11.
- Fonzi, A., Schneider, B., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68(3), 496-506.
- Frankel, E., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 1-16.
- Frey, J., & Kaiser, A. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 99-111.
- Gallagher, K., Dadisman, K., Farmer, T., Huss, L., & Hutchins, B. (2007). Social dynamics of early childhood classrooms: Considerations and implications for teachers. In O. Saracho & B. Spoden (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education: Social learning in early childhood education* (Vol.7, pp. 17-48). Greenwich, CT: Information Age.
- Gamelas, A. M. (2003). Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, 17(1), 195-226.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gottman, J. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48(2), 513-517.
- Grande, C., & Aguiar, C. (2011). O Índice de Capacidades: Dois estudos. In A. Ferreira, A. Verhaeghe, D. Silva, L. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds.), *Actas do VII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1146-1160). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Grande, C., & Bairrão, J. (2007, Fevereiro). O envolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância.

Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias, Braga, Portugal.

Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Guralnick, M. (1980). Social interactions among preschool children. *Exceptional Children*, 46, 248-253.

Guralnick, M. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.

Guralnick, M. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 37-64). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Guralnick, M. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 344-371.

Guralnick, M. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 101(6), 595-612.

Guralnick, M. (1999a). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.

Guralnick, M. (1999b). The nature and meaning of social integration for young children with developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.

Guralnick, M. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), 1-18.

Guralnick, M. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 379-393.

Guralnick, M. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental systems approach to early intervention* (pp. 59-69). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Guralnick, M. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Infants and Young Children*, 23(2), 73-83.

Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, C. (2009). Home-based peer social networks of young children with Down Syndrome: A developmental perspective. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 340-355.

- Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, C. (2011a). Peer-related social competence of young children with Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 48-64.
- Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, C. (2011b). The peer social networks of young children with Down Syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 310-321.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996a). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996b). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Guralnick, M., Gottman, J., & Hammond, M. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.
- Guralnick, M., & Groom, J. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556-1572.
- Guralnick, M., & Groom, J. (1988). Friendship of preschool children in mainstreamed play-grounds. *Developmental Psychology*, 24, 595-604.
- Guralnick, M., Hammond, M., & Connor, R. (2003). Subtypes of nonsocial play: Comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108(5), 347-362.
- Guralnick, M., Hammond, M., Connor, R., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77, 312-324.
- Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Guralnick, M., & Paul-Brown, D. (1989). Peer-related communicative competence of preschool children: Developmental and adaptive characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 930-943.
- Guralnick, M., Paul-Brown, D., Groom, J., Booth, C., Hammond, M., Tupper, D., & Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49-77.
- Hall, L., & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34, 114-125.

- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121-137.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W. (1996a). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(5), 1-13.
- Hartup, W. (1996b). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hartup, W., Laursen, B., Stewart, M., & Eastenson, A. (1988). Conflicts and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Haselager, G., Hartup, W., Van Lieshout, C., & Riksen-Walraven, J. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.
- Hay, D., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). New York, NY: The Guilford Press.
- Hay, D., Payne A., & Chadwick A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108.
- Hay, D., Nash, A., & Peterson, J. (1981). Responses of six-month-olds to distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1076.
- Hestenes, L. & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioural sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Hinde, R. (1997). *Relations: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Hinde, R., Titmus, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of 'friendship' and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 56(1), 234-245.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180-194). New York, NY: The Guilford Press.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.

- Howes, C., Matheson, C., & Hamilton, C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253-263.
- Janson, U. (2001). Togetherness and diversity in preschool play. *International Journal of Early Years Education, 9*, 135-143.
- Kantor, R., Elgas, P., & Fernie, D. (1992). Cultural knowledge and social competence within a preschool peer group. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 125-147.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*(4), 391-411.
- Kendal, P., & Morison, P. (1983). Integrating cognitive and behavioural procedures for the treatment of socially isolated children. In A. Meyers & N. Craighead (Eds.), *Cognitive behavior therapy with children* (pp. 261-288). New York, NY: Plenum Press.
- Kerns, K. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child-mother attachment. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Orgs.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.137-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Killen, M., & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development, 2*, 240-255.
- Kindermann, T., & Gest, S. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 100-117). New York, NY: The Guilford Press.
- Kindermann, T. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. *Social Development, 5*(2), 158-173.
- Kishi, G., & Meyer, L. (1994). What children report and remember: A 6-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19*, 277-289.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59-75.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081-1100.
- Ladd, G., & Golter, B. (1988). Parents' management of preschoolers' peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology, 24*, 109-117.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(6), 1103-1118.

- Ladd, G., & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- LaFreniere, P., Strayer, F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool-peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55(5), 1958-1965.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Diário da República – I Série A – Nº 34 – 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lewis, M., Feiring, C., & Brooks-Gunn, J. (1988). Young children's social networks as a function of age and dysfunction. *Infant Mental Health Journal*, 9(2), 142-157.
- Lifter, K., Mason, E., & Barton, E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281-297.
- Lindsey, E., & Colwell, M. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Maccoby, E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *American Psychological Society*, 11(2), 54-58.
- MacFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Martin, C., Fabes, R., Hanish, L., & Hollenstein, T. (2006). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299-327.
- Marujo, H. (1986). *Isolamento social: Métodos de avaliação e processos de intervenção*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Masters, J., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection and specific peer interactions among children. *Developmental Psychology*, 17, 344-350.
- McAnaney, D. (2008). Contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a educação especial. In Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Eds.), *Educação especial: Manual de apoio à prática* (pp. 85-101). Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

- McWilliam, R., & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123–147.
- Nabors, L., & Keyes, L. (1997). Brief report: Preschoolers' social preferences for interacting with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(1), 113-122.
- Nangle, D., Erdley, C., Newman, J., Mason, C., & Carpenter, E. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546–555.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System*. Working Paper n.º 11. Center on the Developing Child, Harvard University.
- Nelson, C. (2000). The neurobiological bases of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 204-227). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Newcomb, A., & Brady, J. (1982). Mutuality in boys' friendship relations. *Child Development*, 53(2), 392-395.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Patee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Odom, S. (2002). Narrowing the question: Social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.
- Odom S., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Odom, S., Brown, W., Schwarz, I., Zercher, C., & Sandall, S. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda* (pp. 27-44). Porto, Portugal: Porto Editora.

- Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S., & Brown, W. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, S., & Hestenes, L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Parke, R., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 463-552). New York, NY: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 479-490.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Pruitt, D. (Ed.). (1998). *Your child: Emotional, behavioral, and cognitive development from birth through preadolescence*. New York, NY: Harper Collins.
- Ramani, G., Brownell, C., & Campbell, S. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- Robinson, C., Anderson, G., Porter, C., Hart, C., & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 3-21.
- Rose-Kasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York, NY: The Guilford Press.
- Rosen, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- Rosenblum, K., & Olson, S. (1997). Assessment of peer neglect in the preschool years: A short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Psychology*, 26(4), 424-432.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social,*

- emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 571-645). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free play behaviours in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sandstrom, M., & Coie, J. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford. UK: Blackwell.
- Schneider, B., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.
- Schneider B., Wiener J., & Murphy K. (1994). Children's friendships: The giant step beyond peer acceptance. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 323-340.
- Shantz, C. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Sheridan, S., Buhs, E., & Warnes, E. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292.
- Sheridan, S., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention and generalization. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 686-708). New York, NY: Wiley.
- Simeonsson, R., & Bailey, D. (1991). *Abilities Index*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina.
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 602-610.
- Spence, S., & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In P. Graham (Ed.), *Cognitive behavior therapy for children and families* (pp. 217-245). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Staub, D., Schwartz, I., Gallucci, C., & Peck, C. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 314-325.

- Strain, P., Kerr, M., & Ragland, E. (1981). The use of peer social initiations in the treatment of social withdrawal. In E. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behaviour change agents* (pp. 101-128). New York, NY: Plenum Press.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: Children's thoughts on disabilities. *Child Care Health*, 27, 223-240.
- Taylor, A., Asher, S., & Williams, G. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Trepanier-Street, M., Hong, S., Silverman, K., Keefer, L., & Morris, T. (2011). Young children with and without disabilities: Perceptions of peers with physical disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 117-128.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France: UNESCO.
- Vandell, D. (1980). Sociability with peer and mother during the first year. *Developmental Psychology*, 16, 335-361.
- Vandell, D., & Mueller, E. (1980). Peer play and friendship during the first two years. In H. Foot, A. Chapman, & J. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 181-208). London, UK: John Wiley & Sons.
- Vaughn, B., Colvin, T., Azria, M., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool age children attending Head Start: correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72, 862-878.
- Vaughn, B., & Santos, A. (2009). Structural descriptions of social transactions among young children: Affiliation and dominance in preschool groups. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.195-214). New York, NY: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wilson, B. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214-222.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
- Woodward, L., & Fergusson, D. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 191–201.
- Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 132-142.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIOS AOS EDUCADORES

Estes questionários têm como objetivo a recolha de dados, no âmbito de um trabalho de dissertação de Mestrado sobre as redes sociais das crianças com incapacidades, em sala de pré-escolar inclusiva.

Na nossa opinião, o(a) educador(a) é a pessoa que melhor sabe como é que as crianças do grupo se relacionam socialmente dentro da sala, pelo que a sua participação é indispensável. Deste modo, caso concorde em colaborar neste estudo, vimos solicitar o preenchimento e devolução dos questionários em anexo.

Os dados recolhidos são inteiramente **anónimos e confidenciais**, pelo que os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. Informamos, ainda, que a sua participação não implica quaisquer riscos ou custos. A sua participação neste estudo é voluntária, o que significa que pode optar por não responder, sem que daí advenha qualquer prejuízo, de carácter pessoal ou profissional.

A equipa de investigação está disponível para prestar qualquer informação ou esclarecimento adicional.

Muito obrigada pela sua colaboração!

A equipa de investigação:

- Mestranda Joana Sampaio (tel. 914488555; endereço electrónico: psijoanasampaio@hotmail.com)
- Prof. Doutora Cecília Aguiar (endereço electrónico: caguiar@ispa.pt).

Data: ____/____/____

código do ed.: _____
código da cr: _____

1) Dados sobre o(a) educador(a)

Por favor, assinale em cada item, a situação que lhe corresponde:

1.1. Idade: _____ anos

1.2. Habilitações literárias:

bacharelato ☐ licenciatura ☐ pós-graduação ☐ mestrado ☐ doutoramento ☐

1.3. Possui formação especializada na área de Educação Especial? Sim ☐ Não ☐

2) Dados sobre o grupo de crianças

As questões seguintes destinam-se a obter algumas informações sobre o seu grupo de crianças.

2.1. Quantas crianças tem o seu grupo? _____

2.2. O tipo de grupo é: misto ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐

2.3. Quantas crianças do grupo têm NEE? _____

2.4. A criança-alvo é do género: Masculino ☐ Feminino ☐

2.5. A idade da criança-alvo é: _____ (anos) e _____ (meses)

2.6. Qual o tipo de incapacidade da criança-alvo? _____

2.7. Durante a semana, a criança-alvo está na sala:

sempre ☐ todos os dias, durante uma parte do dia ☐ só alguns dias ☐

2.8. Na sua opinião, a criança-alvo:

é ativamente rejeitada pelos pares	<input type="checkbox"/>
é simplesmente ignorada pelos pares	<input type="checkbox"/>
é ativamente rejeitada por alguns pares mas é popular com outros pares	<input type="checkbox"/>
tem uma popularidade média	<input type="checkbox"/>
é muito popular junto dos pares	<input type="checkbox"/>

ANEXO B

ÍNDICE DE CAPACIDADES

Data:

____/____/____

Gostaríamos de conhecer o perfil de capacidades e dificuldades da criança nas várias áreas de funcionamento. Por favor, faça a sua **avaliação comparando a criança-alvo com outra criança da mesma idade, sem problemas de desenvolvimento ou sem incapacidades**. Em cada linha, assinale com um X a opção que melhor descreve a criança-alvo.

	"Normal" 1	Suspeita de Dificuldade 2	Dificuldade ligeira 3	Dificuldade moderada 4	Dificuldade profunda 5	Dificuldade extrema 6
Audição						
Ouvido esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvido direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamento e Competências Sociais						
Competências sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamento inapropriado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionamento Intelectual						
Pensamento e raciocínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membros (uso das mãos, braços e pernas)						
Mão Direita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mão Esquerda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Braço Direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Braço Esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perna Direita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perna Esquerda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação Intencional						
Compreender os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tonicidade (tónus muscular)						
Grau de hipertonía (músculos contraídos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grau de hipotonia (músculos moles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integridade da Saúde Física						
Saúde geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olhos (Visão)						
Olho Esquerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olho Direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estado Estrutural						
Forma e estrutura do corpo (ex.: desvios da coluna, fenda palatina, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO C

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

3-5 ANOS DE IDADE

Leia cada um dos itens das páginas seguintes (itens 1 - 40) e pense sobre o comportamento da criança durante os dois últimos meses. Decida **com que frequência** a criança apresenta o comportamento descrito.

Se a criança **nunca** apresenta o comportamento, assinale o **0**.

Se a criança apresenta o comportamento **algumas vezes**, assinale o **1**.

Se a criança apresenta o comportamento com **muita frequência**, assinale o **2**.

Por favor, não deixe nenhum item por responder. Em alguns casos, pode não ter observado a criança a exibir um determinado comportamento. Nesses casos, faça uma estimativa sobre a probabilidade de a criança exibir esse comportamento.

Competências Sociais

	Com que frequência?		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Segue as instruções do(a) educador(a).	0	1	2
2. Faz amigos com facilidade.	0	1	2
3. Quando pensa que o(a) educador(a) a tratou injustamente, diz-lho de uma forma adequada.	0	1	2
4. Responde adequadamente às provocações dos pares.	0	1	2
5. Questiona, de uma forma adequada, regras que possam ser injustas.	0	1	2
6. Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do(a) educador(a).	0	1	2
7. Controla o seu temperamento em situações de conflito com adultos.	0	1	2
8. Elogia os pares.	0	1	2
9. Participa nos jogos ou actividades de grupo.	0	1	2
10. Produz trabalhos adequados.	0	1	2
11. Ajuda o(a) educador(a) sem que lhe seja pedido.	0	1	2
12. Apresenta-se a pessoas novas de uma forma espontânea (sem que lhe seja pedido).	0	1	2
13. Aceita as ideias dos pares para as actividades de grupo.	0	1	2
14. Cooperar com os pares sem o incentivo do(a) educador(a).	0	1	2
15. Espera pela sua vez durante jogos ou outras actividades.	0	1	2
16. Utiliza o tempo de forma adequada enquanto espera pela ajuda do(a) educador(a).	0	1	2
17. Quando adequado, diz coisas positivas sobre si própria.	0	1	2
18. Ocupa o tempo livre de uma forma adequada.	0	1	2
19. Reconhece / aprecia os cumprimentos ou elogios dos pares.	0	1	2
20. Controla o seu temperamento em situações de conflito com pares.	0	1	2
21. Cumpre regras durante os jogos com outros.	0	1	2
22. Finaliza as tarefas da sala dentro dos limites de tempo.	0	1	2
23. Em situações de conflito, modifica as suas próprias ideias para chegar a acordo.	0	1	2
24. Inicia conversas com pares.	0	1	2
25. Convida outros a participarem nas actividades.	0	1	2
26. Aceita bem as críticas.	0	1	2

27. Arruma adequadamente materiais ou equipamentos do jardim-de-infância.	0	1	2
28. Responde adequadamente à pressão dos pares.	0	1	2
29. Junta-se a uma actividade ou grupo sem que lhe seja dito para o fazer.	0	1	2
30. Oferece-se para ajudar os pares nas tarefas da sala.	0	1	2

Problemas de Comportamento

	Com que frequência?		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
31. Faz birras.	0	1	2
32. É irrequieta ou move-se excessivamente.	0	1	2
33. Discute com outros.	0	1	2
34. Perturba as actividades em curso.	0	1	2
35. Diz que ninguém gosta dela.	0	1	2
36. Parece sozinha ou isolada.	0	1	2
37. É agressiva em relação a pessoas ou objectos.	0	1	2
38. Desobedece a regras ou pedidos.	0	1	2
39. Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças.	0	1	2
40. Parece triste ou deprimida.	0	1	2

O questionário terminou.

Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

Obrigada pela sua colaboração.

Frank M. Gresham & Stephen N. Elliott, 1990
Traduzido por Cecília Aguiar (UIPCDE, ISPA, Portugal)

ANEXO D

Criança: _____

Gostaríamos de saber quais as crianças da sala com que a criança-alvo brinca regularmente na escola. Gostaríamos que o(a) educador(a), ou o(a) assistente operacional, quem melhor conheça esta criança, preenchesse este questionário.

Por favor, liste as crianças (pares) com quem esta criança-alvo brinca com regularidade. Por favor, indique as crianças que cumprem as seguintes condições:

1. a criança-alvo brinca com o seu par pelo menos 1 vez por semana.
2. durante o tempo livre a criança-alvo escolhe frequentemente o seu par, ou é escolhida por ele, para brincar.
3. a brincadeira entre a criança-alvo e o seu par dura pelo menos alguns minutos de cada vez.

Poderá listar, no máximo, até 5 crianças, podendo ser menos no caso de considerar que a criança tem menos do que 5 companheiros de brincadeira regulares. Se o número de crianças com quem brinca regularmente for superior, indique as 5 crianças com quem a criança brinca com maior frequência. Se a criança não brincar regularmente com nenhuma criança, escreva “nenhuma” na primeira linha da lista.

Agradecemos que reveja a lista de crianças que fazem parte do grupo antes de preencher este questionário pois, quando estamos a fazer este tipo de seleção recorrendo apenas à memória, é fácil esquecermo-nos de algumas crianças.

Liste as crianças aqui:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Por favor, confirme a lista para ter a certeza que está correta e completa.

Agora gostaríamos de saber mais sobre o modo como a criança-alvo se relaciona com cada uma destas crianças (pares). Cada uma das páginas seguintes diz respeito a uma das crianças (pares) da lista que fez. Responda a cada uma das questões de acordo com o que o que observou nos últimos meses.

Para assegurar a confidencialidade das crianças da sua sala, depois de listar as crianças nesta página e de responder às questões sobre essas crianças nas páginas seguintes, retire esta página que tem o nome das crianças, antes de nos devolver o questionário.

1. Qual é o género desta criança?
 - a. *Masculino*
 - b. *Feminino*
 2. Esta criança tem algumas NEE?
 - a. *Não sei*
 - b. *Não*
 - c. *Sim (assinale o tipo)*
 - i. *Síndrome de Down*
 - ii. *Outro atraso de desenvolvimento*
 - iii. *Atraso da fala ou da linguagem*
 - iv. *Outro: _____*
 3. Durante uma semana típica quantas vezes brincam juntas?
 - a. *Mais do que uma vez por dia*
 - b. *Uma vez por dia*
 - c. *Algumas vezes por semana*
 - d. *Duas vezes ou menos por semana*
 4. Em média, quanto tempo brincam juntas durante uma brincadeira?
 - a. *Mais do que 10 min*
 - b. *5 a 10 min*
 - c. *2 a 4 min*
 - d. *Menos do que 2 min*
 5. Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança?
 - a. *Gosta bastante*
 - b. *Gosta*
 - c. *Neutro*
 - d. *Apenas tolera*
 6. Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo?
 - a. *Gosta bastante*
 - b. *Gosta*
 - c. *Neutro*
 - d. *Apenas tolera*
 7. Na sua opinião, como é que estas crianças se dão?
 - a. *Muito bem*
 - b. *Bem*
 - c. *Não muito bem*
 8. Qual é que geralmente controla a brincadeira?
 - a. *A criança-alvo*
 - b. *A criança*
 - c. *Ambas*
 - d. *Um adulto*
 9. Qual é o tom habitual da brincadeira?
 - a. *Positivo*
 - b. *Neutro*
 - c. *Negativo*
 10. Qual é o nível habitual de excitação durante a brincadeira?
 - a. *Muito excitada*
 - b. *Ativa*
 - c. *Calma*
 11. Com que frequência têm conflitos durante a brincadeira?
 - a. *Frequentemente*
 - b. *Ocasionalmente*
 - c. *Raramente*
 12. Quão disruptivos são os conflitos entre estas duas crianças?
 - a. *A brincadeira termina*
 - b. *Aquela atividade termina mas a brincadeira continua*
 - c. *Não têm importância e a brincadeira continua*
 13. Durante a brincadeira que envolvimento têm uma com a outra?
 - a. *Interagem muito*
 - b. *Estão próximas mas não interagem muito*
 - c. *Não estão próximas nem interagem*
-
14. Em que medida facilita a brincadeira destas duas crianças?
 - a. *Constantemente*
 - b. *Ocasionalmente*
 - c. *Pouco ou nada*
- Em que medida é que a criança-alvo, durante a brincadeira com esta criança, necessita da sua ajuda para:
15. Controlar as emoções

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 16. Perceber regras sociais (como tomar a vez e partilhar)

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 17. Perceber como brincar

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 18. Iniciar a brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 19. Manter-se envolvida na brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 20. Gerir os conflitos

Frequentemente Ocasionalmente Raramente

1. Qual é o género desta criança?
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 2. Esta criança tem algumas NEE?
 - a. Não sei
 - b. Não
 - c. Sim (assinale o tipo)
 - i. Síndrome de Down
 - ii. Outro atraso de desenvolvimento
 - iii. Atraso da fala ou da linguagem
 - iv. Outro: _____
 3. Durante uma semana típica quantas vezes brincam juntas?
 - a. Mais do que uma vez por dia
 - b. Uma vez por dia
 - c. Algumas vezes por semana
 - d. Duas vezes ou menos por semana
 4. Em média, quanto tempo brincam juntas durante uma brincadeira?
 - a. Mais do que 10 min
 - b. 5 a 10 min
 - c. 2 a 4 min
 - d. Menos do que 2 min
 5. Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 6. Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 7. Na sua opinião, como é que estas crianças se dão?
 - a. Muito bem
 - b. Bem
 - c. Não muito bem
 8. Qual é que geralmente controla a brincadeira?
 - a. A criança-alvo
 - b. A criança
 - c. Ambas
 - d. Um adulto
 9. Qual é o tom habitual da brincadeira?
 - a. Positivo
 - b. Neutro
 - c. Negativo
 10. Qual é o nível habitual de excitação durante a brincadeira?
 - a. Muito excitada
 - b. Ativa
 - c. Calma
 11. Com que frequência têm conflitos durante a brincadeira?
 - a. Frequentemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Raramente
 12. Quão disruptivos são os conflitos entre estas duas crianças?
 - a. A brincadeira termina
 - b. Aquela atividade termina mas a brincadeira continua
 - c. Não têm importância e a brincadeira continua
 13. Durante a brincadeira que envolvimento têm uma com a outra?
 - a. Interação muito
 - b. Estão próximas mas não interagem muito
 - c. Não estão próximas nem interagem
 14. Em que medida facilita a brincadeira destas duas crianças?
 - a. Constantemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Pouco ou nada
- Em que medida é que a criança-alvo, durante a brincadeira com esta criança, necessita da sua ajuda para:
15. Controlar as emoções

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente
 16. Perceber regras sociais (como tomar a vez e partilhar)

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente
 17. Perceber como brincar

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente
 18. Iniciar a brincadeira

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente
 19. Manter-se envolvida na brincadeira

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente
 20. Gerir os conflitos

_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente

1. Qual é o género desta criança?
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 2. Esta criança tem algumas NEE?
 - a. Não sei
 - b. Não
 - c. Sim (assinale o tipo)
 - i. Síndrome de Down
 - ii. Outro atraso de desenvolvimento
 - iii. Atraso da fala ou da linguagem
 - iv. Outro: _____
 3. Durante uma semana típica quantas vezes brincam juntas?
 - a. Mais do que uma vez por dia
 - b. Uma vez por dia
 - c. Algumas vezes por semana
 - d. Duas vezes ou menos por semana
 4. Em média, quanto tempo brincam juntas durante uma brincadeira?
 - a. Mais do que 10 min
 - b. 5 a 10 min
 - c. 2 a 4 min
 - d. Menos do que 2 min
 5. Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 6. Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 7. Na sua opinião, como é que estas crianças se dão?
 - a. Muito bem
 - b. Bem
 - c. Não muito bem
 8. Qual é que geralmente controla a brincadeira?
 - a. A criança-alvo
 - b. A criança
 - c. Ambas
 - d. Um adulto
 9. Qual é o tom habitual da brincadeira?
 - a. Positivo
 - b. Neutro
 - c. Negativo
 10. Qual é o nível habitual de excitação durante a brincadeira?
 - a. Muito excitada
 - b. Ativa
 - c. Calma
 11. Com que frequência têm conflitos durante a brincadeira?
 - a. Frequentemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Raramente
 12. Quão disruptivos são os conflitos entre estas duas crianças?
 - a. A brincadeira termina
 - b. Aquela atividade termina mas a brincadeira continua
 - c. Não têm importância e a brincadeira continua
 13. Durante a brincadeira que envolvimento têm uma com a outra?
 - a. Interação muito
 - b. Estão próximas mas não interagem muito
 - c. Não estão próximas nem interagem
 14. Em que medida facilita a brincadeira destas duas crianças?
 - a. Constantemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Pouco ou nada
- Em que medida é que a criança-alvo, durante a brincadeira com esta criança, necessita da sua ajuda para:
15. Controlar as emoções

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 16. Perceber regras sociais (como tomar a vez e partilhar)

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 17. Perceber como brincar

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 18. Iniciar a brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 19. Manter-se envolvida na brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 20. Gerir os conflitos

Frequentemente Ocasionalmente Raramente

1. Qual é o género desta criança?
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 2. Esta criança tem algumas NEE?
 - a. Não sei
 - b. Não
 - c. Sim (assinale o tipo)
 - i. Síndrome de Down
 - ii. Outro atraso de desenvolvimento
 - iii. Atraso da fala ou da linguagem
 - iv. Outro: _____
 3. Durante uma semana típica quantas vezes brincam juntas?
 - a. Mais do que uma vez por dia
 - b. Uma vez por dia
 - c. Algumas vezes por semana
 - d. Duas vezes ou menos por semana
 4. Em média, quanto tempo brincam juntas durante uma brincadeira?
 - a. Mais do que 10 min
 - b. 5 a 10 min
 - c. 2 a 4 min
 - d. Menos do que 2 min
 5. Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 6. Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 7. Na sua opinião, como é que estas crianças se dão?
 - a. Muito bem
 - b. Bem
 - c. Não muito bem
 8. Qual é que geralmente controla a brincadeira?
 - a. A criança-alvo
 - b. A criança
 - c. Ambas
 - d. Um adulto
 9. Qual é o tom habitual da brincadeira?
 - a. Positivo
 - b. Neutro
 - c. Negativo
 10. Qual é o nível habitual de excitação durante a brincadeira?
 - a. Muito excitada
 - b. Ativa
 - c. Calma
 11. Com que frequência têm conflitos durante a brincadeira?
 - a. Frequentemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Raramente
 12. Quão disruptivos são os conflitos entre estas duas crianças?
 - a. A brincadeira termina
 - b. Aquela atividade termina mas a brincadeira continua
 - c. Não têm importância e a brincadeira continua
 13. Durante a brincadeira que envolvimento têm uma com a outra?
 - a. Interação muito
 - b. Estão próximas mas não interagem muito
 - c. Não estão próximas nem interagem
 14. Em que medida facilita a brincadeira destas duas crianças?
 - a. Constantemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Pouco ou nada
- Em que medida é que a criança-alvo, durante a brincadeira com esta criança, necessita da sua ajuda para:
15. Controlar as emoções

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 16. Perceber regras sociais (como tomar a vez e partilhar)

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 17. Perceber como brincar

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 18. Iniciar a brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 19. Manter-se envolvida na brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 20. Gerir os conflitos

Frequentemente Ocasionalmente Raramente

1. Qual é o género desta criança?
 - e. Masculino
 - f. Feminino
 2. Esta criança tem algumas NEE?
 - a. Não sei
 - b. Não
 - g. Sim (assinale o tipo)
 - i. Síndrome de Down
 - ii. Outro atraso de desenvolvimento
 - iii. Atraso da fala ou da linguagem
 - iv. Outro: _____
 3. Durante uma semana típica quantas vezes brincam juntas?
 - a. Mais do que uma vez por dia
 - c. Uma vez por dia
 - c. Algumas vezes por semana
 - h. Duas vezes ou menos por semana
 4. Em média, quanto tempo brincam juntas durante uma brincadeira?
 - a. Mais do que 10 min
 - b. 5 a 10 min
 - c. 2 a 4 min
 - d. Menos do que 2 min
 5. Quanto é que a criança-alvo gosta desta criança?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 6. Quanto é que esta criança gosta da criança-alvo?
 - a. Gosta bastante
 - b. Gosta
 - c. Neutro
 - d. Apenas tolera
 7. Na sua opinião, como é que estas crianças se dão?
 - a. Muito bem
 - b. Bem
 - c. Não muito bem
 8. Qual é que geralmente controla a brincadeira?
 - a. A criança-alvo
 - b. A criança
 - c. Ambas
 - d. Um adulto
 9. Qual é o tom habitual da brincadeira?
 - a. Positivo
 - b. Neutro
 - c. Negativo
 10. Qual é o nível habitual de excitação durante a brincadeira?
 - a. Muito excitada
 - b. Ativa
 - c. Calma
 11. Com que frequência têm conflitos durante a brincadeira?
 - a. Frequentemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Raramente
 12. Quão disruptivos são os conflitos entre estas duas crianças?
 - a. A brincadeira termina
 - b. Aquela atividade termina mas a brincadeira continua
 - c. Não têm importância e a brincadeira continua
 13. Durante a brincadeira que envolvimento têm uma com a outra?
 - a. Interação muito
 - b. Estão próximas mas não interagem muito
 - c. Não estão próximas nem interagem
 14. Em que medida facilita a brincadeira destas duas crianças?
 - a. Constantemente
 - b. Ocasionalmente
 - c. Pouco ou nada
- Em que medida é que a criança-alvo, durante a brincadeira com esta criança, necessita da sua ajuda para:
15. Controlar as emoções

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 16. Perceber regras sociais (como tomar a vez e partilhar)

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 17. Perceber como brincar

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 18. Iniciar a brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 19. Manter-se envolvida na brincadeira

Frequentemente Ocasionalmente Raramente
 20. Gerir os conflitos

Frequentemente Ocasionalmente Raramente